

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

FORMY SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY
V PROGRAMU ZAČÍT SPOLU NA 1. STUPNI ZŠ

FORMS OF FAMILY-SCHOOL COOPERATION
IN THE STEP BY STEP PROGRAMME IN PRIMARY SCHOOL

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Kargerová, Ph.D.

Autor diplomové práce: Simona Horáková

Studijní obor: učitelství pro 1.stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: březen 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 1. března 2012

Podpis:

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Janě Kargerové, Ph.D. za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování této práce.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá formami spolupráce mezi rodinou a školou v programu Začít spolu. Teoretická část se zaměřuje na rodinu a školu jako výchovně-vzdělávací instituce, jejich definici, historický vývoj a na něj navazující současné trendy ve spolupráce mezi školou a rodinou. Dále se věnuje formám spolupráce v programu Začít spolu s vymezením standardu pro tuto oblast.

Empirická část prezentuje akční výzkum, který se zaměřuje na sebehodnocení spolupráce s rodiči autorkou diplomové práce. Sebehodnocení vychází ze standardu v oblasti spolupráce s rodinou v programu Začít spolu. Autorka dokladuje ukazatele kvality práce učitele ve sledované oblasti na příkladech vlastní praxe, kterou reflektuje s využitím kolegiální zpětné vazby i dotazníkového šetření rodičů.

Klíčové pojmy:

Rodina, škola, spolupráce, komunikace, Program Začít spolu, standardy

Abstract

This diploma thesis deals with the forms of cooperation between parents and school in the school programme Step by Step. The theoretical part looks into the family and school as educational institutions, their definitions and history as well as modern trends in this field. The forms of cooperation in the programme Step by Step and the standards are specified.

The empiric part presents an action research on the self-evaluation of the cooperation of the parents and the author of the thesis. The self- evaluation is based on the standards of Step by Step. The author documents the indicators of the quality of the teacher's work in this field on examples from her personal experience which is reflected on the basis of feedback from other teachers and questionnaires filled in by the parents.

Key words:

Family, school, cooperation, communication, programme Step by Step, standards

OBSAH:

Úvod	10
1 Rodina a škola jako instituce.....	12
1.1 Charakteristika pojmu škola	12
1.1.1 Funkce školy	13
1.1.2 Škola jako základní socializační instituce.....	14
1.2 Charakteristika pojmu rodina	15
1.2.1 Funkce rodiny	15
1.2.2 Rodina jako základní socializační instituce	17
2 Vzájemný vztah mezi rodinou a školou	18
2.1 Pohled do historie	18
2.2 Legislativa a individuální a kolektivní práva rodičů	22
2.3 Vzájemná očekávání.....	26
2.4 Role rodičů ve vztahu ke škole.....	27
3 Spolupráce mezi rodinou a školou	31
3.1 Spolupráce s rodiči na prvním stupni základní školy	33
3.1.1 Úskalí vzájemné spolupráce.....	34
3.2 Výzkumy dané problematiky	36
4 Začít spolu jako model spolupráce rodiny a školy	41
4.1 Hlavní východiska programu Začít spolu.....	41
4.2 Vymezení kvality práce učitele v programu Začít spolu.....	42
4.2.1 Vymezení kvality spolupráce s rodinou v programu Začít spolu	42
5 Formy a strategie pro spolupráci s rodinou	46
5.1 Osobní kontakt školy/učitele s rodinou	47
5.1.1 První návštěvy ve škole – orientační setkání	47

5.1.2	Rozhovor	47
5.1.3	Telefonické rozhovory, emaily, sms	50
5.1.4	Porada/konzultace před zahájením školního roku	50
5.1.5	Třídní schůzky	51
5.1.6	Porady/konzultace rodiče – dítě – učitel	52
5.1.7	Návštěvy v domácnosti	53
5.1.8	Rodičovská setkání	54
5.1.9	Místnost pro rodiče	55
5.1.10	Semináře pro rodiče	56
5.2	Písemné formy komunikace školy s rodinou.....	57
5.2.1	Neformální zprávy o dítěti a dění ve škole	57
5.2.2	Týdenní plány	58
5.2.3	Notýsky, žákovské knížky	59
5.2.4	Webové stránky školy/třídy	59
5.2.5	Informační nástěnka	60
5.2.6	Informační letáky, brožury, příručky	61
5.2.7	Školní noviny	61
5.3	Rodiče ve třídě.....	62
5.3.1	Rodič jako pozorovatel	63
5.3.2	Rodič v roli odborníka	63
5.3.3	Rodič jako asistent	64
5.3.4	Rodič jako člen rady školy	64
5.3.5	Třídní rodič – třídní máma	65
6	Závěrečné shrnutí teoretické části	66
	PRAKTICKÁ ČÁST	68
7	Výzkum	68

7.1	Vymezení problému	68
7.2	Cíl výzkumu	68
8	Metodika výzkumu.....	70
8.1	Metody získávání dat.....	70
8.2	Metody zpracování dat	71
8.3	Výzkumný vzorek	71
8.3.1	Charakteristika popisované školy	71
8.3.2	Charakteristika popisované třídy	72
8.3.3	Charakteristika učitelky 1. stupně v programu Začít spolu (kolegyně) ...	73
8.3.4	Charakteristika rodičů žáků	73
9	Analýza efektivity spolupráce mezi rodinou a školou evaluačního nástroje „Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA.“	75
9.1	Osobní kontakt školy/učitele s rodinou	75
9.1.1	První návštěvy ve škole - orientační setkání	75
9.1.2	Telef. rozhovory, emaily, sms.....	78
9.1.3	Třídní schůzky/porady/konzultace	79
9.2	Písemné formy komunikace školy s rodinou.....	84
9.2.1	Neformální zprávy o dítěti a dění ve škole	87
9.3	Rodiče ve třídě.....	90
9.3.1	Rodič jako pozorovatel	92
9.3.2	Rodič v roli odborníka	92
9.3.3	Rodič jako asistent	95
9.4	Zhodnocení analýzy a dílčí interpretace	95
10	Dílčí interpretace výzkumu a jeho zhodnocení	97
10.1	Interpretace hloubkového rozhovoru s učitelkou.....	97
10.2	Interpretace dotazníkového šetření	98

10.3	Závěr praktické části -vyhodnocení výzkumu	100
	Závěr	102
	Seznam grafů, obrázků a tabulek.....	104

Úvod

„Škola a rodina jako dvě podstatné sociální instituce procházejí v současné době řadou změn. Mění se jejich cíle, hodnoty, uspořádání uvnitř i vztahy navenek. Obě tyto instituce reflektují sociální změnu odehrávající se v celé české společnosti. Škola se mění, resp. je vybízena, aby se přeměnila z uzavřené byrokratické instituce v instituci otevřenou a spolupracující s jinými subjekty zainteresovanými v oblasti výchovy a vzdělávání. Mění se i rodina, jež má nyní prostor k otevřené formulaci svého vztahu ke škole a ke vzdělávání svých dětí. Změny školy i rodiny přinášejí možnost, ba dokonce nutnost změn v úrovni komunikace a spolupráce obou těchto institucí.“

Rabušicová, Pol, 1996, s.50,51

Školský systém v České republice prochází v současnosti zásadními změnami, které mají své kořeny již v devadesátých letech minulého století v souvislosti s požadavky demokratizace české společnosti. Asi nejvýznamnějším a nejvýraznějším krokem na této cestě zatím byla změna školského zákona z roku 2004 (561/2004 Sb.).

Reformace českého školství si za cíl klade nejen změny v oblasti výchovy a vzdělávání jako takového, ale zaměřuje se i na vzájemný vztah školy a komunity - představované zejména rodinami jejích žáků. Proto je důležitou součástí školních vzdělávacích programů většiny škol i část zabývající se spoluprací rodiny a školy a jejími různými formami. Nejdůležitější úlohu při naplňování těchto myšlenek však hraje podle autorčina názoru osobnost pedagoga, to, nakolik je s těmito změnami obeznámen a také nakolik je vnitřně ochoten je přijmout.

Autorka si v této diplomové práci klade za cíl popsat s ohledem na vlastní praxi a pedagogické zkušenosti nejběžnější formy spolupráce a komunikace s rodiči v programu Začít spolu. Dalším cílem bylo zmapovat představy rodičů o škole, o tom, jak má být jejich dítě ve škole vzděláváno a která oblast by u něj měla být podle jejich názoru přednostně rozvíjena a jak. V neposlední řadě pak bylo autorčím záměrem

zjistit míru a ochotu rodičů zapojit se do činnosti třídy nebo do spolupráce s pedagogem.

Tato diplomová práce je rozdělena na dvě části. Poznatky teoretického rázu - historický i současný pohled na spolupráci rodiny a školy, stručný popis některých výzkumů dané problematiky, jsou zařazeny do části teoretické, akční výzkum této oblasti pak do praktické.

Cílem praktické části je mimo jiné poskytnout teoretické základy pro další, bližší zkoumání popisované problematiky v praxi. Autorka čerpala zejména z dostupné odborné literatury, v několika případech i ze zahraničních pramenů, neboť tendence sbližovat školu a rodinu není jen českým fenoménem. Na základě této literatury si autorka klade za cíl definovat a porovnat klíčové pojmy (jako jsou rodina a škola). Dalším cílem autorky je rovněž popsat jejich vzájemný vztah, očekávání i případná úskalí. V neposlední řadě je autorčím cílem popsat program Začít spolu jako konkrétní formu spolupráce rodiny a školy.

V praktické části je cílem autorky akční výzkum, který zjišťuje, do jaké míry autorka vlastní praxí naplňuje jednotlivá kritéria týkající se oblasti spolupráce školy, rodiny a komunity uvedená ve standardech Začít spolu – v dokumentu „Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA.“ Výzkum je prováděn na základě sebeevaluace, hloubkového rozhovoru s pedagogem programu Začít spolu a dotazníkového šetření mezi rodiči popisované třídy.

V závěru diplomové práce pak autorka teoretickou i praktickou část a poznatky z ní vyplývající shrnuje.

1 Rodina a škola jako instituce

1.1 Charakteristika pojmu škola

„Výraz škola (z řeckého scholé) je nejčastěji používán pro označení výchovně vzdělávací instituce zabývající se aktivně formováním osobnosti dětí či mladých lidí a jejich přípravou na povolání, která je zajištěna legislativními normami.“

Velký sociologický slovník (Linhart, Vodáková, Klener, 1996, s.1264)

I z pedagogického hlediska je škola chápána především jako výchovně vzdělávací instituce, která se však podle Průchy, Walterové a Mareše (2003) stále více otevírá realitě života a sbližuje se s neformálním a informálním vzděláváním. Současně pak tato instituce uplatňuje ve vzdělávání nové technologie.

Ve škole působí profesionální pracovníci, jejichž kvalifikaci upravují stanovené normy. Stejně tak je uzákoněna i povinná školní docházka. Tímto způsobem jsou vytvořeny organizační podmínky pro to, aby škola jakožto instituce podstatně formovala osobnost dětí a mládeže podle představ subjektu, který ji zřídil.

Podle autorky je škola jak ze sociologického i z pedagogického hlediska chápána jako významná instituce, která má zejména díky povinné školní docházce a z toho vyplývající jisté masovosti velký význam a možnosti k ovlivňování dětí a mládeže a jejich prostřednictvím i celých rodin. Podle autorčina názoru je proto třeba, aby škola pružně reagovala na potřeby (a otvírala se) stále se měnící společnosti, jak to konstatovali i Průcha, Walterová a Mareš (viz výše).

1.1.1 Funkce školy

Škola plní podle Vorlíčka (2000) významné sociální a humanitní úkoly. Její funkcí pak zdaleka není jenom příprava dětí na budoucí profesi. Posláním školy je děti širěji kultivovat, disciplinovat a připravit na vstup do kultury. Plní tak zejména funkci stabilizační, reprodukční – žáci si její pomocí osvojují kulturu dané společnosti a inovační – připravuje žáky, aby v budoucnu přispívali k dalšímu vývoji.

Koťa pak funkce školy shrnuje takto (in Havlík, Koťa 2002) :

- **výchovná funkce**
(Cílem je zejména převod kulturních vzorců chování a hodnot mezi generacemi.)
- **vzdělávací funkce**
(Cílem je osvojení vědomostí a dovedností, obsahu kultury.)
- **kvalifikační funkce**
(Cílem je získání znalostí, schopností a dovedností potřebných pro výkon určitého zaměstnání.)
- **integrační funkce**
(Cílem je naučit se respektovat k odlišnosti a individualitu různých lidí, komunikovat s nimi.)
- **selektivní funkce**
(Napomáhá k vertikální diferenciaci a stratifikaci společnosti – např. pomocí školních hodnocení.)
- **resocializační či nápravná funkce**
(Cílem je opětovné začlenění jedince do společnosti – týká se např. některých nápravných zařízení.)
- **ochranná funkce**
(Cílem je ochránit jedince např. před sociálně patologickými jevy.)

Jak již bylo řečeno, škola má a tradičně měla poměrně velkou moc a s tím souvisejí i její četné funkce. Některé z nich škola přebrala od rodiny – jak o tom bude autorka hovořit v další kapitole, některé jsou škole vlastní. Jednotliví autoři se liší

v důrazu, který kladou na určité specifické funkce školy – Vorlíček zmiňuje zejména funkce související s „přípravou na vstup do kultury“, Havlík a Koťa se snaží o důkladný průzkum funkcí nahlížených z mnoha různých úhlů. Autorka je toho názoru, že velmi významnou funkcí školy je zejména funkce integrační, žádná funkce se však samozřejmě nedá zcela ignorovat a nenaplnovat. To, do jaké míry budou jednotlivé funkce ve vztahu k žákům naplňovány, je závislé mimo jiné na jejich sociálním a rodinném zázemí.

1.1.2 Škola jako základní socializační instituce

„Škola je poměrně mladou institucí, v dnešní době vlastně nedávno vytvořenou. Současná podoba školní docházky představuje případ historicky „nové výchovné formy“. Jde téměř o revoluci ve způsobu socializace dětí.“ Štech a Viktorová (in Kolláriková, Pupala, 2001)

Vývoj rodiny a školy jde v historii ruku v ruce. (viz. dále). Škola přebírá od rodiny „přípravu dítěte na život“, nahrazuje službu a umožňuje efektivnější socializaci dětí. Štech a Viktorová (in Kolláriková, Pupala, 2001) popisují tři základní poslání školní socializace, které akcentují Švýcaři Kellerhals a Montadonová:

Instrumentální (technické) – hlavním úkolem školy je naučit žáky základní poznatky a dovednosti (trivium), všeobecně kulturní rozhled a sociálně komunikativní dovednosti. Tuto pravomoc a odpovědnost převážná většina rodičů škole přiznává.

Morální (a ideová) výchova – škola vysvětluje podstatu základních společenských, ekonomických a politických problémů, navíc pomáhá vymezit kritéria morálky. O pravomoc v tomto bodě se vedou spory, je to poměrně citlivá oblast a učitelé se v ní jen málokdy odhodlají přebírat roli rodičů.

Praktická socializace – ve škole se děti mají od učitele naučit základním praktickým dovednostem – např. hygienickým a stravovacím návykům, porozumění praktickému světu apod. Zde jsou většinou rodiče stejně jako v otázce morálního vývoje většinou přesvědčeni, že vliv školy v těchto otázkách není ten rozhodující.

Podle autorčina názoru není zcela rozhodující, zda v jednotlivých oblastech, které Štech s Viktorovou definovali (viz výše), má rozhodující slovo rodina či škola, důležité je především, aby tyto instituce nešly tak říkajíc proti sobě, aby se pokud možno snažily domluvit na společném postupu, doplňovat se. Pokud funguje oboustranná komunikace a spolupráce, dítě může z širšího možného působení a podnětů jen těžit.

1.2 Charakteristika pojmu rodina

Jednoznačně definovat pojem rodina je velmi obtížné. Rodina bývá totiž definovaná z hlediska různých vědních aspektů, ale také z různých aspektů téže vědy. Dále může být podle Výrosta a Slaměníka (1998) rodina popisována z hlediska různých systémových přístupů, nebo na základě různých aspektů.

Langmeier a Kňourková (1984, s. 62) například definují rodinu jako „institucionalizovanou biosociální skupinu, která je vytvořená přinejmenším ze dvou členů odlišného pohlaví, mezi nimiž neexistují pokrevní pouta, a z jejich dětí.“ Sociologický slovník (Linhart Vodáková, Klener, 1996, s. 940) pak rodinu definuje jako „obecně původní a nejdůležitější společenskou skupinu a instituci, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou.“

Stejně jako je možné pojem škola nahlížet z různých úhlů, je možné různě definovat i rodinu. Různých pohledů je podle autorky o to více, že rodina nemá tak formální charakter jako škola.

1.2.1 Funkce rodiny

Hlavními funkcemi rodiny je „reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, resp. socializace potomstva, ale i přenos kulturních vzorů a zachování kontinuity kulturního vývoje.“ (Linhart Vodáková, Klener, 1996, s. 940)

Rodina je dnes nahlížena jako klíčový prvek výchovy a vzdělávání dětí. Právě ona – pokud je doplňována a podporována dalšími institucemi, je optimálním prostředím pro výchovu dítěte a jeho zdravý vývoj. Ten ovlivňuje zejména v předškolním věku. Většinou se po rodině nežadá, aby dítě také nějak soustavněji vzdělávala, měla by především formovat jeho morální vlastnosti, pomoci mu orientovat se v oblasti sexuálního a rodinného života, formovat jejich vztah ke vzdělání, představy o osobním životě a uplatnění v zaměstnání a v neposlední řadě vytvářet jeho hygienické a společenské návyky. „V těchto a některých dalších otázkách může rodina přispět svým podílem k výchově dítěte a žádná instituce ji nemůže plně nahradit“ (Vorlíček 2000, s. 84). V rámci svých možností rodina rozhodovala a rozhoduje o způsobu a délce vzdělávání svých dětí a tím ovšem také přebírá odpovědnost za výsledky jejich výchovy a vzdělání.

Nutnou podmínkou úspěšnosti výchovy v rodině je připravenost rodičů k této činnosti. Většina rodičů se ale na tuto svou roli nijak zvlášť nepřipravuje. Pedagogickou, psychologickou či lékařskou literaturu čte pouze přibližně 25% mužů a 30% žen. „Škola a zejména třídní učitelé, kteří komunikují s rodiči, mají značné možnosti k prohlubování informovanosti rodičů o problematice výchovy.“ (tamtéž, s. 82)

Podle Vorlíčka (2000) poskytuje optimální podmínky pro výchovu úplná rodina – tedy rodina s oběma rodiči a nejméně dvěma dětmi. V rodině s pouze jedním dítětem rodiče totiž nemusejí dělit svou pozornost mezi více dětí. Jedináček se tak neučí upravovat své potřeby v souladu s potřebami ostatních.

V neúplné rodině je situace složitější. V posledních desetiletích se v souvislosti se vzrůstající rozvodovostí manželství a tzv. krizí rodiny počet neúplných rodin zvyšuje. Děti jsou tak vychovávány pouze jedním rodičem - obvykle matkou. I zde však může výchova probíhat „normálně“, přesto situace klade vyšší nároky jak na onoho osamělého rodiče, tak i na dítě, které se s nepříjemnou situací musí vyrovnávat.

Autorka souhlasí s Vorlíčkem, že role rodiny ve výchově dětí je neoddiskutovatelná. Rovněž souhlasí s jeho postřehem, že optimální rodina je tvořena oběma rodiči a alespoň dvěma dětmi. Tento postřeh se samozřejmě nedá zcela zobecnit, do hry vstupuje příliš mnoho dalších faktorů. Autorka se však za dobu své pedagogické praxe setkávala s dětmi z různého rodinného prostředí (včetně jedináčků

a dětí z neúplných rodin) a je toho názoru, že v popisovaných optimálních rodinách je situace z tohoto hlediska mnohem jednodušší.

1.2.2 Rodina jako základní socializační instituce

Rodina je podle Sekota (2004) úzce spojená s procesem socializace. V rámci rodiny si totiž jedinec vytváří základy svého sebeuvědomování. V rodině si osvojuje svoji příslušnost k pohlaví (od dívek se přitom obvykle očekává spíše něžnost a poddajnost, u chlapců pak maskulinní tvrdost), postupně se přizpůsobuje i dalším socializačním dopadům – učí se například roli manžela, rodiče, švagra...

Právě rodina přenáší z generace na generaci základní kulturní a sociální kapitál v jeho základní podobě. Tím se podle Sekota (2004) stává základním kamenem sociální nerovnosti. V průběhu svého vývoje však v souvislosti se širšími společenskými změnami začala rodina některé své tradiční funkce ztrácet nebo omezovat ve prospěch jiných institucí – např. funkci vzdělávací, do jisté míry i funkci ochrannou a pečovatelskou. Stejně tak rodina ztratila i velkou část své funkce socializační. Tu do značné míry převzaly vrstevnické skupiny a masové komunikační prostředky.

Rodina má podle autorky klíčovou úlohu v životě každého jedince. V ní se pozvolna seznamuje se společenskými hodnotami, vztahy mezi lidmi i kulturou obecně. Zaštítěn pocitem bezpečí si ověřuje způsoby svého chování vůči druhým, jejich prostřednictvím pak nahlíží na sebe sama. Pokud dítě vyrůstá v harmonickém domácím prostředí, nemívá podle autorčiny zkušenosti větší problémy ani po vstupu do školy v interakci se spolužáky i učiteli.

2 Vzájemný vztah mezi rodinou a školou

2.1 Pohled do historie

Vývoj rodiny a školy šel podle Libichové (2012) v historii ruku v ruce. Pokud chceme zkoumat historii jejich vzájemného vztahu (případně spolupráce) je třeba nejprve si uvědomit vývoj pojetí rodiny a s tím úzce související vývoj pohledu na dítě. Přibližně až do přelomu 15. a 16. století trávilo dítě první roky života v těsném kontaktu se svou matkou (případně kojnou či chůvou), v okamžiku, kdy však tato bezprostřední nutnost pominula, se dítě stalo jakýmsi „malým dospělým“, který dělá všechno (spí, jí i pracuje) s dospělými a jako dospělý. (Mišíková, Uhrová in Kolláriková Pupala, též Štech 1997) Rodina v tomto období plnila primárně funkci ekonomickou, byla především jakousi zárukou přežití a tomu bylo podřízeno vše ostatní. Sňatek byl uzavírán hlavně z majetkových důvodů. Rodiny udržovaly velmi silné vztahy s komunitou a spíše než pokrevní spřízněnost v nich mělo význam společné hospodaření (či stolování). V dobových pramenech tak jen velmi zřídka najdeme zmínku o rodině jako takové, spíše se užívá výraz domácnost, dům nebo hospodářství. Do tohoto společenství totiž kromě pokrevních příbuzných patřilo i služebnictvo a čeledě. Dítě, pro které se nenašlo pracovní uplatnění doma, bylo nuceno odejít do služby nebo učení. Nezřídka se stávalo, že tímto odchodem ztratilo kontakty se svými biologickými rodiči a příbuznými navždy. Z existenčních důvodů pak velmi rychle dítě přilnulo ke svému novému chlebozárci. Do školy chodily děti pouze v těch nejmajetnějších vrstvách.

17. - 18. století

Změna nastává podle Stonea (1977) na přelomu 17. a 18. století. Tehdy se ve vyšších společenských vrstvách objevila jakási přechodná fáze – v souvislosti s pronikáním humanistických idejí, ztrátě čistě výrobního charakteru rodiny a tím i k jejímu postupnému zužování až na rodinu tzv. nukleárního typu. Rodina se stává

institucí, která začíná (zpočátku jen ve velmi malé míře) poskytovat svým členům určitou emocionální podporu.

V pojetí dítěte a dětství dochází v tomto období rovněž ke změnám. Ty souvisí především se vznikem městských škol, které na mnoha místech vznikají, a školní docházka se tímto způsobem postupně rozšiřuje. Dítě je tak postupně odděleno od světa dospělých (Štech 1997). Školní docházka se také postupně musí přizpůsobit většímu spektru dětí. Děti se začínají diferencovat podle věku i sociálního postavení. Dochází i k diferenciaci sociální – děti z chudých a bohatých rodin jsou od sebe školní dráhou odděleny. Škola se stala zejména ve spojitosti se zavedením povinné školní docházky hlavním nástrojem tehdejší společnosti, jak formovat své členy a v mnoha ohledech jím zůstává dodnes.

19. a 20. století

Poslední období, které trvá od 19. století v podstatě až do dnešní doby, je spojené především s pevnějšími vazbami uvnitř rodin a naopak volnějšími vně, s citovým individualismem a větší potřebou soukromí. S tím souvisí i pokles průměrného počtu osob v rámci rodiny a také nárůst počtu domácností. Dítě vystupuje ze své dřívější anonymity, život rodiny se zvolna začíná strukturovat kolem něj.

V období minulého století, podle Štecha (2009) dále pokračoval odklon od *tradičního* pojetí rodiny k rodině *vztahové* (manželské, nebo také v pravém smyslu nukleární). S tím úzce souvisela i změna některých postojů a hodnot. Tradiční rodina cítila více soudržnost komunity než prosazení jednotlivce. To ještě posilovaly nadindividuální odkazové normy a pravidla (například desatero). Nejvyšší autoritou tak nebyli rodiče, ale škola, která v kontinuitě s církevní institucí představovala podle Štecha společenskou instituci normalizující nejen děti, ale i rodinu. Byla pevnou oporou, důležitým řádem, předávala tradici. „Afektivní vztahy, psychologické zvláštnosti dětí, rodičů nebo učitelů, interakce a vyjednávání mezi rodiči a učiteli – to vše nehrálo zvláštní roli.“ (tamtéž)

Naproti tomu rodina moderní (vztahová) v popředí svého zájmu vidí spíše jedince jakožto individualitu, poskytuje velký prostor pro jeho rozvoj a tvořivost. Cílem pak je podle Štecha (2009) autonomní, tvořivá osobnost. Oproti tradiční rodině pak

velký význam získává kvalita vztahů, život rodiny se stále více psychologizuje (např. odborná podpora a péče o výchovu).

Jak se snažila autorka ukázat, rodina i škola mají svou společnou historii. Škola reagovala na požadavky měnící se společnosti a stala se podle Štecha jejím nástrojem. S rozšiřováním povinné školní docházky získávala stále větší moc a úctu. V jistém okamžiku však podle autorky škola jaksi zapomněla vnímat rodinu v otázce péče o děti jako partnera. Což podle autorčina názoru může být jedním z důvodů některých kritik, které se na její hlavu v minulosti snášely.

Z hlediska vztahu školy k této měnící se rodině pak během druhé poloviny dvacátého století můžeme sledovat čtyři modely vztahů rodiny a školy (Ravn, 2003):

Kompenzační model šedesátých let

Tento model odpovídal na požadavek rovného přístupu ke vzdělání. Jeho vzniku předcházelo teoretické zkoumání příčin vzdělávacích nerovností (v USA tento koncept vycházel z rozsáhlého výzkumu završeného Colemanovou zprávou) a zpočátku se soustředil zejména na socioekonomické rozdíly mezi jednotlivými zkoumanými rodinami. Vycházel z předpokladu, že někteří rodiče nemají dostatečné možnosti a schopnosti, aby mohli uspokojivě napomáhat svým dětem v jejich rozvoji. Škola by proto měla těmto rodinám vycházet maximálně vstříc a za pomoci speciálních programů (např. americký Head Start pro předškoláky) tuto menší rodičovskou kompetenci vyrovnat.

V průběhu času se z původního socioekonomického pojetí začalo postupně upouštět – zohledňovala se zejména celková socializace v rodinách, komunikace v nich, jejich kulturní a emocionální zázemí. V rámci tohoto modelu byli tedy rodiče chápáni jako spolupracovníci ve výchově a vzdělávání dětí, ovšem postupy ke zlepšování vzdělávacích výsledků navrhovala škola.

Konsensuální model sedmdesátých a osmdesátých let

Tento model se snažil sbližovat a propojovat svět školní a rodičovské výchovy. Tyto základní socializační instituce (rodina a škola) byly chápány jako sobě rovné. Hlavní roli začala hrát komunikace. Ta však byla stále spíše jednostranná.

Pedagogický výzkum se v této době zaměřil zejména na hledání podobností (příp. rozdílů) v přístupech, normách a hodnotách mezi rodiči a učiteli, hledaly se také cesty k většímu rodičovskému zapojení, zkoumaly způsoby a typy komunikace. (Průcha, 2009)

Podle Rabušicové (2004) pak byli učitelé v rámci této koncepce vyzýváni k tomu, aby o svých žácích získávali od rodiny potřebné informace a ty pak využívali k propojení učení ve škole a v rodině.

Participační model osmdesátých a devadesátých let

Tento model chápe rodiče jako aktivní, autonomní a individuální lidské bytosti, které hrají ústřední roli jak v procesu rozhodování, tak i v jeho implementaci. (Ravn, 2003) Rodiče tak už nejsou pouhými konzumenty, jsou „aktivními občany schopnými podporovat své děti v jejich vzdělávacích záležitostech a legitimizovat tak stále vzrůstající nároky škol“. (Průcha, 2009, s. 320) Na druhou stranu ale dochází ke konkurenci ostatních socializačních činitelů (např. vrstevníků nebo médií), kterým rodiče musí ve svém výchovném působení čelit.

Současný model sdílené odpovědnosti

Tento model posunuje participaci rodičů ještě o řád dále. Jak už jeho název napovídá, zdůrazňuje odpovědnost rodiny i školy za výsledky konkrétních rozhodnutí, které vzhledem k výchově a vzdělávání daného dítěte učiní. Škola se tak snaží zapojit rodiče do takových aktivit, ze kterých budou mít užitek jejich děti.

Nebezpečím je však podle Ravnové (2003) roztříštěnost společné linie školy a rodiny, kdy vzhledem ke zvyšujícímu se individualismu může dojít opět k rozdělení odpovědnosti.

Závěrem tedy můžeme shrnout, že i když vznik školy jako specifické společenské instituce souvisí podle Vorlíčka (2000) již se vznikem dělby práce a s diferenciací společnosti, úloha školy (zejména ta výchovná) ve společnosti se ujasňovala a ujasňuje postupně až dodnes. Škola jakožto instituce postupně dosáhla ve společnosti značného uznání. Ve vývoji školství a pedagogiky se však objevovaly

a stále ještě objevují hlasy, které pochybují o jejím významu a hledají alternativní instituce poskytující vzdělání. Autorka však konstatuje, že v průběhu konce 20. století a začátku století 21. se situace alespoň v teoretické rovině značně zlepšila, rovněž byly podniknuty kroky pro zlepšení vztahu školy a veřejnosti (představované zejména rodiči jejích žáků) v praxi.

Jak škola během svého vývoje stále více přejímala od rodiny přípravu dítěte na „život“, rodiče postupně přivykali tomu, že ztrácí část svých pravomocí nad dítětem. A v jisté míře se s tímto faktem vyrovnávají i rodiče dnešní – když jejich dítě nastupuje do první třídy.

2.2 Legislativa a individuální a kolektivní práva rodičů

„Legislativa nabízí jak rodičům, tak škole dostatečné prostředky k tomu, aby vzájemná spolupráce byla otevřená a efektivní, ve prospěch dětí. Je jen na nás všech, rodičích, učitelích i vedení školy, jak tyto možnosti využijeme.“

Jana Libichová, ředitelka První jazykové ZŠ, Praha 4.

Požadavek vzájemné spolupráce rodiny a školy je dnes již oficiálně zakotven v některých významných školských dokumentech, jako je například Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha), nebo např. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. V něm jsou vymezeny podmínky spolupráce školy a rodičů žáků takto:

- funkční a neustále aktualizovaný systém informací směrem k žákům, k učitelům, k vedení;
- školy, k rodičům, partnerům školy a mezi jednotlivými aktéry vzdělávání navzájem;
- styk s rodiči žáků a jinou veřejností (např. školskou radou) – seznamování se záměry školy,
- s cíli, způsoby výuky, hodnocením žáků, s pravidly života školy, vzájemné hledání při řešení problémů žáků;

- vzdělávací strategie otevřená vůči rodičům;
- prostor pro vznik a fungování samosprávného orgánu rodičů;
- prostor pro setkávání učitelů s rodiči;
- poradní servis pro rodiče ve výchovných otázkách;
- informace o jednotlivých žácích potřebné pro individuální formy vzdělávání;
- možnost účasti rodičů ve výuce a na výchovných a vzdělávacích činnostech organizovaných školou;
- vytváření společenských vztahů školy a veřejnosti;

Základní vztah mezi rodinou a školou je pak vymezen ve školském zákoně (Zákon 472/2011 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). Najdeme v něm všechny důležité informace o českém školství, je zde například popsán obsah i organizace vzdělávání na jednotlivých stupních. Školský zákon dále doplňují některé vyhlášky (např. o základní škole, střední škole apod.) z hlediska vztahů školy a rodiny jsou v něm vymezena základní práva a povinnosti školy i zákonných zástupců žáka. (Libichová, 2012)

Rodiče mají podle školského zákona především povinnost poskytnout svým dětem vzdělání. Konkrétní školu (ať už základní, nebo střední) si však mohou zvolit sami. V praxi je však výběr školy omezován různými faktory – dojezdovou dostupností, kapacitou školy apod. Na základní školu dítě musí být přijato, pokud bydlí v takzvané spádové oblasti školy. V ostatních případech může ředitel školy podle Libichové (2012) stanovit pro přijetí žáků různá kritéria, ať už je to přítomnost sourozenců ve škole, či zejména v případě specializace školy – sportovní, jazykové apod.) splnění studijních předpokladů. Na školy střední jsou žáci přijímáni na základě výsledků přijímacích zkoušek nebo výsledků v základním vzdělávání. Pokud není dítě do školy přijato, rodiče mají právo se proti tomuto rozhodnutí odvolat. (tamtéž)

Dalším velmi výrazným a důležitým právem rodičů je jejich právo na informace. Ať už na informace o prospěchu a chování jejich dítěte, které jim škola musí včas a průkazně poskytovat, či na informace organizačnějšího, spíše celoškolního charakteru.

Sem patří např. možnost seznámit se se školním řádem, školním vzdělávacím programem, výroční zprávou školy, inspekčními zprávami a mnoha dalšími dokumenty školy. Jak upozorňuje Libichová (2012), škola si sama volí konkrétní způsoby, jak rodiče informovat. Například z hlediska informací o prospěchu a chování využívá obvykle zejména žákovských knížek, konzultačních hodin či třídních schůzek. Některé školy rovněž umožňují rodičům přístup ke klasifikaci prostřednictvím webových stránek. Ty pak často slouží i k informování rodičů o záležitostech celoškolního charakteru (viz dále).

Ve školském zákoně je rovněž zakotveno právo rodičů podílet se částečně na řízení školy prostřednictvím školské rady, která se skládá ze zástupců rodičů, učitelů a zřizovatele školy. Ty dovolují rodičům, aby se jejich prostřednictvím mohli vyjádřit i k některým organizačně provozním záležitostem (návrh rozpočtu apod.) a otázkám koncepčního charakteru (např. plán rozvoje školy). (Krejčová, 2005)

Kořeny vzniku školských rad najdeme v České republice v průběhu devadesátých let minulého století, kdy byly v rámci demokratizace české společnosti Sbírkou zákonů č. 139/1995 o správě a samosprávě ve školství ustanoveny „Okresní školské rady“ a „Rady školy“.

Legislativní rámec, který tyto vztahy rodičů a školy vymezuje, dodává podle Krejčové (2005) těmto organizacím a způsobům spíše formální ráz.

Rodiče mají samozřejmě také právo organizovat se v nejrůznějších sdruženích či spolcích, které školu podporují nebo s ní spolupracují. U řady škol tak působí různá občanská sdružení, jejichž prostřednictvím mohou rodiče například školu finančně podporovat, nebo se organizačně podílet na přípravě školních akcí (den dětí, školní ples nebo zahradní slavnost apod.). (Libichová, 2012)

Ve školském zákoně jsou stanovena nejen práva, ale i povinnosti žáků a jejich zákonných zástupců. Ať už je to jejich povinnost docházet řádně do školy, dodržovat školní řád i další vnitřní předpisy, či plnit pokyny pedagogických pracovníků. (tamtéž)

Zákonní zástupci jsou pak zejména povinni zúčastnit se osobně projednávání důležitých otázek, informovat školu o zdravotním stavu dítěte a jeho změnách, dokládat

důvody nepřítomnosti žáka a informovat školu o všech údajích, které jsou důležité pro průběh vzdělávání či bezpečnost žáka.

„Rodičovská práva jsou obvykle vnímána z hlediska individuálních a kolektivních práv. Spoluúčast rodičů na ovlivňování škol je dnes legislativně zajišťována ve všech demokratických státech.“ (Průcha 2000, s. 5) Pokud bychom v tomto ohledu porovnali situaci v České republice se situací v ostatních evropských zemích, nenajdeme žádné větší odlišnosti. Jistá variabilita zde však samozřejmě existuje - zejména v ohledu akcentace individuálních a kolektivních práv rodičů. Spolupráce mezi školou a rodinou se odehrává v několika úrovních. Od nejzákladnější úrovně jednotlivých škol, přes úroveň regionální až po centrální celonárodní úroveň. V některých zemích EU, které silně podporují kolektivní zapojení rodičů, jsou rodiče organizováni do nejrůznějších poradních orgánů a rodičovských asociací. Mají právo spolupodílet se na rozhodnutích o záležitostech všeobecně vzdělávacího charakteru (jako např. kurikulum, vyučovací metody apod.), také se mohou vyjadřovat k dalším aspektům života ve škole. (Krejčová, 2005)

Tato forma spolupráce se ve většině zemí Evropy datuje až od sedmdesátých let minulého století. Tehdy vznikaly první formální instituce, které rodiče za tímto účelem sdružovaly. V devadesátých letech pak došlo k legislativním a vzdělávacím reformám, které účast rodičů ve vzdělávacích systémech dále podpořily.

Tak například ve Francii mají rodiče v současnosti své zastoupení nejen na úrovni jednotlivých škol - zejména primárního a sekundárního charakteru, ale i na úrovni vyšší - jednotlivých regionů v Akademické radě pro národní vzdělávání, na národní úrovni pak v Nejvyšší radě pro vzdělávání. Tyto orgány mají zejména poradní funkci a i přes jejich vysokou participaci nepůsobí podle Průchy (2000, s. 6) „ve směru nějakých radikálních změn vzdělávacího systému.“ Naproti tomu v České republice se rodičům zatím na národní úrovni prosadit nepodařilo – a to ani z hlediska legislativních úprav ani, a to především, z hlediska každodenní praxe.

Autorka souhlasí s Libichovou, že současná legislativa poskytuje rodině a škole poměrně veliký prostor pro vzájemnou spolupráci, ta je podporována i některými změnami koncepce českého školství – např. systémem rámcových a školních vzdělávacích programů. Rovněž je toho názoru, že je třeba, aby učitelé i rodiče co nejvíce tohoto prostoru využívali, více se zapojovali do spolurozhodování

o záležitostech školy, ale i školství jako celku. Podle autorky by bylo dobré, kdyby vznikla na základě rodičovské iniciativy jakási organizace rodičů, kteří by jejím prostřednictvím mohli ovlivňovat nebo alespoň připomínkovat koncepci školství jako takového, jak to vidíme na příkladech ze zahraničí. (viz. Průcha 2000).

2.3 Vzájemná očekávání

„Vztahy mezi rodinou a školou se pochopitelně nemohou omezovat jen na to, co je nařízeno či povoleno v zákonech a vyhláškách, i když legislativa dává vzájemným vztahům pevný rámec. Rodiče mají vůči škole svá očekávání a stejně tak škola vůči rodičům. Znovu zopakujme, že škola i rodina mají stejný cíl – vybavit dítě do života dostatečnými znalostmi, dovednostmi a životními kompetencemi. To je třeba mít stále na paměti. Názory na to, jakou cestou toho dosáhnout, se přirozeně liší podle naší povahy, zkušeností, odbornosti. Důležité je, abychom své rozdílné názory dokázali akceptovat a shodnout na společné cestě.“

Jana Libichová, ředitelka První jazykové ZŠ, Praha 4.

Podle Štecha (2009) rozlišujeme tři základní oblasti úkolů, které si mezi sebou škola a rodina dělí. Jsou to:

1. Oblast „vzdělávací“ - cílem je naučit dítě základní poznatky a dovednosti a všeobecný rozhled. V této oblasti obvykle většina společnosti přisuzuje větší míru odpovědnosti škole.
2. Oblast morální a osobnostní výchovy - v této oblasti je rozdělení pravomocí rodičů a učitelů obvykle nejednoznačné.
3. Oblast výchovy k praktickým dovednostem pro život. Odpovědnost za tuto oblast je tradičně přisuzována spíše mimoškolnímu prostředí.

Podle výsledku výzkumu OECD ve většině evropských zemí a USA přisuzuje veřejnost rodině i škole přibližně stejnou odpovědnost za výchovu dětí. Pouze v Dánsku a Finsku přisuzují celkově větší odpovědnost rodině. (Průcha, 2000)

Moderní pojetí výchovy v sobě zahrnuje požadavek personalizace, psychologizace, péči o osobnostní vývoj dítěte a zároveň i nutnost vybavení dítěte pro život důležitými poznatky a dovednostmi. To však podle Štecha (2009) přivádí rodiče i učitele do rozporné situace. Podobně tato situace klade rozporné nároky i na učitele. Autorka ve své pedagogické praxi měla možnost tento rozpor pocítit na vlastní kůži, podle jejího názoru však právě program Začít spolu poskytuje učitelům vhodné podmínky, jak jej zmírnit.

Z hlediska rodičovských představ o škole pak lze podle Štecha (tamtéž) hovořit o jakémsi *rodičovském paradoxu*. Rodiče na jedné straně chtějí školu naprosto spravedlivou, aby zacházela se všemi stejně, všem nabízela rovné šance. Na druhou stranu ale podle většiny rodičů učitelé musejí respektovat individuální zvláštnosti a problémy (jejich) dítěte.

2.4 Role rodičů ve vztahu ke škole

Součinnost školy a rodiny se v posledních letech mění. Škola se stále více otvírá – nejen rodičům, ale i lokálním institucím a občanským iniciativám. (Vorlíček 2000) To souvisí i s přechodem od pojetí rodiče jako klienta (tedy jedince, který je vnímán jako neprofesionální a musí tudíž plnit učitelovy profesionální pokyny) k partnerskému pohledu na rodiče, kde má rodič mnohem více možností. Rodiče jsou chápáni jako dostatečně kompetentní, aby mohli spolurozhodovat, spolu s učiteli jsou zodpovědní za rozvoj svého dítěte. Naopak propůjčují své znalosti a dovednosti škole, pomáhají spoluvytvářet její život. Tento pohled může ale narážet na nepochopení ze strany učitele, který může rodičovskou aktivitu a iniciativu chápat jako vměšování se do jeho záležitostí. Zábrany mohou mít samozřejmě i rodiče.

Průcha (2009) identifikuje čtyři základní role, ve kterých mohou rodiče vzhledem ke škole vystupovat. Jsou to rodič jako klient, partner, občan a rodič jako problém. První tři koncepty přitom stojí na silném teoretickém základě, poslední je spíše plodem negativních zkušeností pedagogické praxe.

Rodiče jako klienti (nebo také zákazníci)

Rodiče v této roli vybírají nejvhodnější školu pro své dítě s úmyslem, aby ono z jejich volby co nejvíce „těžilo“. Tento mechanismus tak staví jednotlivé školy do pozice konkurentů a tím se snaží přimět je k poskytování lepších „služeb“, například nadstandardní nabídku v oblasti kurikula, nebo třeba volnočasových aktivit. Zvýšená pozornost je samozřejmě věnována vzdělávacím výsledkům žáků. Tento koncept v sobě ale nese i určitá rizika – za vše mluví zkušenost Velké Británie, kde se měřítkem stalo pořadí v národním testování. Tlak na to, aby žáci uspěli u srovnávacích testů, zde natolik vzrostl, že to vedlo řadu škol k upřednostňování akademických znalostí a zaměřování se ve větší míře na tu skupinu studentů, o níž se předpokládalo, že bude mít v tomto testu lepší výsledky.(tamtéž)

V ideálním případě by měl tento model přimět školu i rodinu k větší spolupráci – školu proto, aby zjišťovala „zákaznickou“ představu, rodiče proto, aby měli možnost ovlivnit kvalitu „kupovaných služeb“. Toho ale v praxi většina rodičů nevyužívá – ať už z důvodu větší časové náročnosti nebo obav ze zasahování do procesů, které rodič úplně nechápe. (Průcha, 2009)

Rodiče mají podle tohoto modelu právo na informace o svém dítěti, škola jim vychází vstříc a nabízí konzultace o vzdělávacím obsahu a vyučovacích metodách, také může poradit, jak mohou svému dítěti dále pomoci.

Rodiče jako partneři

Škola v tomto případě nahlíží na rodiče jako partnery – tedy osoby se stejnou pravomocí a ekvivalentní odborností, a to nejen v otázkách výchovy, ale také v rovině sociální – jako jednotlivce nebo skupinu, která spolupracuje se školou v zájmu jejího rozvoje jakožto organizace. Tento pohled se podle Průchy (2009) v českých školách zatím projevuje spíše okrajově.

V každém případě je obvykle prvotním zájmem každého rodiče prospěch jeho vlastního dítěte. S tím souvisí i požadavek podílet se nejen na rozhodování, ale také nést spolu se školou za svá rozhodnutí odpovědnost (tamtéž).

Rodiče jako občané

Tento přístup se začal prosazovat v devadesátých letech minulého století a úzce souvisel se snahou o demokratizaci české společnosti. Rodiče jako občané tak aktivně uplatňují vůči škole jakožto veřejné instituci svá práva. Ta jsou dvojího druhu – individuální a kolektivní (viz. podkapitola 2.2) a souvisí s nimi samozřejmě také přiměřená zodpovědnost. „V rámci občanské společnosti rodiče participují přinejmenším ve dvou základních rovinách – zúčastňují se veřejné politiky a/nebo spolupracují na rozvoji lokálních komunit a angažují se v dobrovolných aktivitách“ (Průcha, 2009 s. 322).

Rodiče jako problém

Jak již bylo řečeno, tento pohled vychází spíše z pedagogické praxe. Část rodičů se škole jeví jako problémová. Ať už z důvodu nedostatečné „snahy“ nebo naopak snahy školu ovládat. Podle Průchy (2009) lze v této skupině v zásadě rozlišit tři skupiny rodičů – nezávislé, snaživé a špatné.

Nezávislí rodiče jsou vůči škole nedůvěřiví a příliš s ní nekomunikují. Snaží se rozvíjet individualitu svého dítěte, avšak vzdělávací podporu pro ně hledají zejména mimo školu. Podceňují její vliv a raději berou záležitosti výchovy a vzdělávání svých dětí do vlastních rukou. Podle Šed'ové (in Rabušicová 2004) bývá důvodem zejména odlišnost hodnot rodiny od hodnot, které jsou propagovány školou. I přes odlišnost

svých názorů na výchovu a vzdělávání tito rodiče obvykle plní své rodičovské povinnosti dobře.

Naopak rodiče špatní svou rodičovskou úlohu často nenaplnují, nebo jen zčásti. O školní výsledky svého dítěte nemají tito rodiče obvykle příliš zájem, ani dítě v jeho učení a školní práci nepodporují. Bohužel je často nepodporují ani v mimoškolní oblasti.

Posledním typem problémových rodičů jsou překvapivě rodiče snaživí. Jedná se o rodiče přehnaně aktivní, kteří vyvíjejí svými požadavky na informovanost, spolupráci a zapojení velký tlak zejména na učitele, vycházející z požadavků těchto rodičů bývá časově náročné. Do této skupiny patří také rodiče vůči škole nadměrně kritičtí.(tamtéž)

V roce 2004 proběhl na základních školách průzkum (Průcha, 2009). Zástupci rodičů i škol se snažili odhadnout, na kolik procent rodičů se daná charakteristika (typ občanský, problémový, klientský a partnerský) vztahuje. Ze zjištění tohoto výzkumu vyplynulo, že na českých školách je nejčastěji nahlíženo na rodiče jako klienty (82%). Na druhém místě následuje pohled partnerský (38%) - z toho většina je vnímána jako partner výchovný. Ve skupině rodičů jako problému (22%) výrazněji vystupuje skupina rodičů nezávislých, kteří, jak se z tohoto výzkumu zdá, jsou pro školu větším problémem než rodiče špatní či snaživí. Nejméně často jsou rodiče charakterizováni jako občané (18%).

Na podobné postřehy, které vyplynuly z britského výzkumu, upozorňují i Štech s Viktorovou (In Kolláriková, Pupala, 2001). Podle něj například v minulosti angličtí učitelé označovali jako problémové rodiče v podstatě pouze ty ze sociokulturně či materiálně odlišného prostředí, v současnosti však prý do této kategorie spadají zejména rodiče, kteří „zpochybňují pedagogické expertství a profesionalitu učitele“.

Autorka může potvrdit, že se ve své praxi u svých kolegů s podobnými pohledy na rodiče setkala – zejména s přístupem rodič jako klient a rodič „rovná se“ problém. Sama autorka jako začínající pedagog dlouho hledala optimální přístup. Objevila ho v principech programu Začít spolu. S potěšením pak může konstatovat, že i kolegů, kteří pohlížejí na rodiče přednostně jako na partnery, v jejím okolí výrazně přibýlo.

3 Spolupráce mezi rodinou a školou

Jak již bylo řečeno, vztahy mezi rodinou a školou se ještě v nepříliš vzdálené minulosti omezovaly na jednosměrný přenos informací. Ty se týkaly zejména žákova prospěchu a hodnocení. Teprve v sedmdesátých letech minulého století se začala situace měnit. Nejprve byli rodiče přizváni k formálním diskusím ve třídě, jež se opět týkaly školního prospěchu, poté se kontakt rozšiřoval o konzultace s učiteli na neformální bázi. Rodiče byli také přizváni ke konstruktivnějšímu zapojení do učebních aktivit ve třídě. Dalším krokem ke větší možnosti zapojení rodičů do života školy i třídy byly legislativní změny, které byly přijaty v řadě zemí v průběhu devadesátých let. Rodiče díky nim rozšířili svá práva a získali tak možnost zapojit se do spolurozhodování o školních záležitostech nad rámec pouhých konzultací.

Argumenty pro zapojování rodičů jsou podle Průchy (2009, s. 320) tyto:

- ustanovení rodičovských práv, přidělujících rodičům primární odpovědnost za optimální rozvoj dítěte
- přesvědčení, že rodiny prokazují takový signifikantní vliv na rozvoj dítěte, že mohou vhodně podporovat a posilovat efekty školního (předškolního) působení
- princip občanské participace v komunitních institucích a s tím související snaha dále posilovat demokratické uspořádání vztahů ve společnosti včetně odpovědnosti jedince.
- rovnost šancí rozvíjet lidské, pracovní a finanční zdroje a řešit sociální problémy
- snaha vytvářet veřejnou kontrolu nad tím, co se odehrává ve školách, které do jisté míry bývají stále částečně uzavřeny

Nad způsobem, jak překonat určité trauma, jakým je přechod dítěte z prostředí rodiny do prostředí školy (a to i v případě, že není jeho socializace v rodině a ve škole nijak diametrálně odlišná) se zamýšlí i Štech (2009). Podle jeho názoru by se však škola neměla příliš snažit rušit, nebo posouvat hranice mezi světem rodiny a školy. Upozorňuje na pozitivní funkci hranic – jakéhosi přechodu z prostoru školy do světa rodiny, případně do světa vrstevníků a naopak. Nesmí se však podle jeho názoru jednat o nepropustné hranice, jež by bránily těmto světům komunikovat.

Rodiče jsou v současnosti chápáni (alespoň v teoretické rovině) jako významní aktéři výchovy a vzdělávání vlastních dětí. Kromě dítěte a učitele stojí na jednom z vrcholů pomyslného trojúhelníku vztahů v edukačním procesu. Svými názory a postoji (i neprojevenými) významně ovlivňují chod školy, tvoří také potenciálně silnou politickou skupinu. (tamtéž)

Podle Feřteka (2011) pokud má fungovat vzájemná spolupráce mezi rodiči a pedagogem, je mimo jiné nutné dodržovat soubor následujících několika pravidel – viz tab.1

Tab. 1: Pravidla vzájemné spolupráce

DESATERO PRO VZÁJEMNOU SPOLUPRÁCI	
PRO RODIČE	PRO UČITELE
<ul style="list-style-type: none"> • Nedívejte se na učitele jako protivníka, ale spolupracovníka při výchově dítěte. • Nejednejte s ním jako s pedagogickým sluhou a respektujte jeho odbornost. • Přicházejte do školy raději se zdvořilým dotazem, ne s odhodláním bojovat. • Ověřujte si informace od svého dítěte, bývají často zkreslené. • Nepomlouvejte nikdy učitele svých dětí a rozhodně ne, když to mohou slyšet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mluvte s rodičem jako s rovnoprávným partnerem, respektujte jeho důstojnost. • Vnímejte rodiče jako „experta“, který nejlépe zná své dítě. • Komunikujte s rodiči přímo, ne prostřednictvím dítěte. • Berte dítě jako plnoprávnou součást učitelstvo – rodičovské debaty o něm. • Nevnímejte každý dotaz či kritiku jako osobní útok.

Jak již bylo řečeno, v posledních letech se většina odborníků vyslovuje pro spolupráci s rodiči. Argumentů pro ni je mnoho (viz výše). I když sem tam zaznívají i hlasy upozorňující na potřebu ponechání jakési přirozené hranice mezi rodinou a školou - např. Štech (2009). Podle autorky však nehrozí, že by instituce rodiny a školy splynuly a prolnuly se natolik, že by tato hranice přestala existovat. Spolupráce má, jak si každý, kdo má za sebou určitou pedagogickou praxi, jistě uvědomuje, určité limity a úskalí, jak o tom autorka bude pojednávat dále.

3.1 Spolupráce s rodiči na prvním stupni základní školy

V průběhu školní docházky se spolupráce a komunikace s rodiči žáků mění. Podle Rabušicové a Pola (1996) je relativně velmi dobrá na prvním stupni, na druhém stupni však i přes snahu některých vyučujících dochází k uvolnění vztahu rodina – škola. O tématu této spolupráce v současnosti teoreticky pojednává mnoho autorů, empirických dokladů o efektivitě takového zapojování je podle Průchy (2009) podstatně méně.

Pro vztah rodiny a školy jsou na prvním stupni podle Rabušicové a Pola (tamtéž) charakteristické tyto okolnosti:

- Škola obvykle na vstup dětí do první třídy speciálně připravuje děti i rodiče – ať už formou přípravných tříd nebo odpoledních besed a programu.
- Vstup dítěte do první třídy většina rodin považuje za významnou událost, všichni mají obvykle pozitivní očekávání, dítě samotné kladný vztah ke svému učiteli.
- Dítě se nachází v poměrně nekomplikované fázi osobnostního rozvoje, jež předchází pubertě a prepubertě, je komunikativnější, otevřenější a z hlediska rodičů i učitele lépe výchovně zvládnutelné.
- Na prvním stupni ještě rodiče více dají na doporučení učitele, proto jsou zde lepší předpoklady pro vytvoření společné edukační strategie.

- Do výuky dětí se obvykle zapojuje pouze jeden učitel, který má díky tomu lepší příležitost poznat jak děti, tak i jejich rodiče. Toho pak může využívat jak při jednání s rodiči, tak i se samotnými dětmi.
- Co se týká učiva, děti na prvním stupni získávají základní znalosti, schopnosti a návyky. Takové bez problému zvládají i třeba méně vzdělaní rodiče a mohou svým dětem proto pomáhat.

Na prvním stupni děti obvykle vykazují lepší studijní výsledky, nedochází ještě k tak výrazné kategorizaci (studijní x nestudijní typ, problémový x bezproblémový žák atd.).

Autorka, pedagog prvního stupně základní školy, neměla zatím možnost si na vlastní kůži ověřit výchozí situaci stupně druhého. Přesto se domnívá, že velký vliv na to, zda bude spolupráce mezi rodiči a školou fungovat i na druhém stupni, má předchozí zkušenost rodičů ze stupně primárního. Se vzájemnou spoluprací je pak podle autorky dobré začít co nejdříve, nejlépe na začátku prvního ročníku a využít tak počáteční velké ochoty a chuti rodičů se zapojit.

3.1.1 Úskalí vzájemné spolupráce

Nedostatek času na straně rodičů

Výsledky některých výzkumů dané problematiky (např. Pol, Rabušicová, Edu in – viz podkapitola 2.3) ukazují, že jednou z limit vzájemného partnerství a spolupráce rodičů a školy je právě nedostatek času na straně rodičů. – zejména pro některé z nich nemusí být snadné uvolnit se v pracovní době.

Riziko exkluzivity

V české společnosti, ve které ještě není spolupráce s rodiči zcela běžnou součástí života každé školy, se může stát, že na rodiče, kteří se aktivně zapojují – ať už na třídní či školní úrovni, může být nahlíženo s nedůvěrou. Méně aktivní rodiče pak mohou mít pocit, že děti aktivnějších rodičů z jejich spolupráce se školou těží na úkor jejich vlastních dětí. (Trnková in Rabušová, 2004)

Pracovní zatížení učitelů

Nejen rodiče si musí pro vzájemnou spolupráci se školou svého dítěte udělat čas. Zejména pokud není učitel s touto filosofií vnitřně srozuměn, může tlak na spolupráci (ať už přichází ze strany autorit či rodičů) pociťovat jako břemeno, což ho ještě více demotivuje. Motivací nebývá ani vyšší finanční ohodnocení – čas vynaložený na přípravu nejrůznějších akcí pro rodiče se do pracovního úvazku učitele započítává jen nesnadno. (tamtéž)

Nedostatečná příprava učitele na práci s rodiči

I když v posledních letech dochází k mírnému posunu těžiště od práce učitele se žákem k jeho práci s celou rodinou žáka, na tuto skutečnost pedagogické fakulty své absolventy příliš systematicky nepřipravují. (Trnková in Rabušicová 2004).

Tradice

Někteří stále ještě vnímají učitele jako placeného profesionála, který v uzavřené instituci (škole) vzdělává žáky bez jakýchkoli zásahů zvenčí.

Nedůvěra rodičů

Část rodičů podle Rabušicové a Pola (1996) nemá ke škole jakožto výchovně vzdělávací instituci důvěru – ať už z toho důvodu, že stále ještě nepřekonali vlastní obvykle negativní zkušenosti se školou, případně byli ovlivněni často zkreslenými informacemi z médií. Někteří z nich jsou také přesvědčeni, o svém výlučném postavení v životě svého dítěte – oni je znají nejlépe, pouze oni jsou schopni rozhodovat, co je pro něj nejlepší. V kompetence učitele naopak obvykle nevěří. Problémy pak mohou nastat při hodnocení dítěte – zejména pokud se hodnocení učitele a rodičů rozcházejí. Učitelé pak rodiče viní z citové angažovanosti a zaujatosti, rodiče zase učitele z nepochopení výlučnosti jejich dítěte. Obě strany přitom mohou mít částečně pravdu, případné spory však obvykle nejvíce škodí právě dítěti. (Kubička, 1963)

Rodiče často posuzují kvalitu školy i učitele zejména podle výsledků svého dítěte a podle informací, které jim dítě zprostředkuje, případně jak učitel řeší výchovné problémy, pokud nastanou. Dítě velmi často funguje jako hlavní nositel informací mezi rodinou a školou. Velmi často se ovšem stává, že informace zkresluje. Ať už nevědomky, či úmyslně. Někdy se dokonce hovoří o dítěti jako o dvojitém agentovi. (Štech, Viktorová in Kolláriková, Pupala, 2001). Zejména se jedná o interpretaci zpráv a také o vybírání vhodného času k jejich předání. Děti tak mohou navíc využívat rivalitu mezi školou a rodinou, nastolit problematiku své ochrany (např. paní učitelka si na mě zasedla) a rodiče pokud se školou dostatečně nekomunikují, si toto tvrzení nemohou nijak ověřit.

Problémem mohou být na druhé straně i zkreslené představy učitelů - zejména o kvalitě rodičovského vztahu ke škole (Štech, Viktorová in Kolláriková, Pupala, 2001). Většina učitelů získává tyto informace vlastně nepřímou - podle kultury chování žáka ve škole, připravenosti na vyučování, případně podle způsobů, jakými tráví volný čas.

V této podkapitole autorka nastínila některá úskalí vzájemné spolupráce rodiny a školy, jak je vidí odborníci (např. Trnková, Rabušicová, Pol). S většinou těchto úskalí se autorka ve vlastní praxi setkala a také s nimi s větším či menším úspěchem bojovala. Nejnebezpečnějším nepřítelem se však nakonec podle autorky ukázaly být nezáměr a nedůvěra podložená vlastními negativními zkušenostmi za školních lavic.

3.2 Výzkumy dané problematiky

V roce 1996 proběhlo na 63 úplných státních základních školách v Brně dotazníkové šetření doplněné o nestandardizované rozhovory s řediteli vybraných škol, studium dokumentace, pozorování a mnoho dalších metod. Výzkum vycházel z předpokladu, že existovala (a do jisté míry stále existuje) bariéra v komunikaci mezi školou a rodinou zaviněná zvláště nedostatkem vzájemné důvěry a respektu. Otázkou, na kterou chtěli Rabušicová s Polem (1996) najít odpověď, pak zněla, zda existuje ze strany školy i ze strany rodičů žáků snaha odstraňovat tuto bariéru a vytvářet skutečně účinné vztahy ku prospěchu dětí školního věku.

Rabušicová a Pol ve svém šetření došli k následujícím výsledkům:

- Úroveň komunikace a spolupráce mezi školou a rodiči není v současnosti příliš uspokojivá.
- Rodiče i škola stále ještě nepřekonali případné subjektivní nepříliš příznivé soudy o sobě navzájem.
- Situaci také komplikuje nepříliš výhodná ekonomická situace českých škol i rodin některých žáků.
- Legislativa, která by vytvořila formální rámec pro smysluplné rozvíjení vztahů mezi školou a skupinou rodičů a dalšími subjekty v České republice zatím chybí, nebo není dostatečně vypracována.
- Školské orgány školy v jejich aktivitách vůči veřejnosti dostatečně metodicky ani jinak nepodporují.

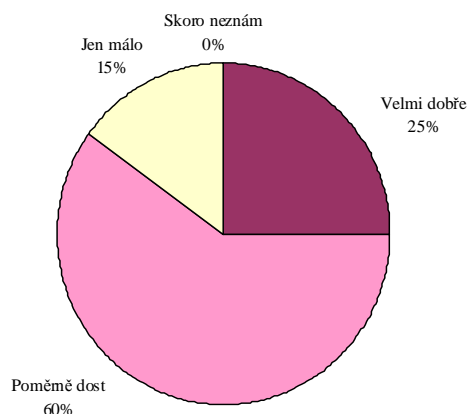
Možnosti změny vidí Rabušicová a Pol (tamtéž) jednak v rovině individuálních kontaktů učitele (případně zástupců vedení škol) s rodiči na úrovni jednotlivých tříd, a pak také při kontaktu vedení školy s rodiči jako celkem (např. SRPŠ nebo jiný zastupitelským rodičovským orgánem). S tím souvisí požadavek legislativních změn a pozitivnější komunikace s rodiči.

V březnu roku 2009 proběhl sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Jeho druhá část se týkala právě postoje rodičů a žáků ke vzdělávání - např. jejich zájem spolupráci se školou a neformální komunikaci s ní.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že zájem o školu, i frekvence neformální komunikace s dítětem o škole je mezi rodiči relativně vysoká (STEM/MARK, 2009). Například na otázku, zda znají školu, do které chodí jejich dítě, kladně odpovědělo 85% dotázaných rodičů (25% rodičů dokonce věří, že ji zná velmi dobře) – viz graf 1. Většina rodičů pak navštěvuje pravidelně třídní schůzky (85%), zná dobře učitele (51%) a je i jinak v kontaktu s životem školy. Přímou zkušenost z návštěvy vyučování má však pouze malá část rodičů (10%).(tamtéž)

Graf 1: Jak znají rodiče školu svého dítěte

"Jak moc znáte školu, do které chodí Vaše dítě?"



Pramen: STEM/MARK, Sociologický výzkum pro MŠMT,

Akce RODINA – **Rodiče** o škole a vzdělávání, 4/2009, 583 respondentů

Zatím posledním významnějším výzkumem dané problematiky byl ten, který pro obecně prospěšnou společnost EDUin vyhotovila na jaře roku 2011 výzkumná společnost Perfect Crowd. Cílem této kvantitativní studie (uskutečněné pomocí online dotazování) bylo zmapovat z pohledu rodičů:

- současnou úroveň a způsob komunikace mezi školami a rodiči
- míru participace rodičů na aktivitách školy
- spolupráci školy s rodiči
- zacházení pedagogů s dětmi

Výzkumu se zúčastnilo 522 rodičů (mužů i žen) ve věku 25 – 55 let. Největší zastoupení tvořili rodiče dětí, které navštěvují základní školu (84%).

Z výzkumu vyplynulo, že všichni rodiče si přejí být nějakým způsobem informováni – většina ústně při rozhovoru s pedagogy, velká část rodičů pak chce informace získávat emailem (45 %). Ve skutečnosti ale touto cestou komunikuje se školou pouze 8 % rodičů. Naopak více než polovina rodičů získává informace od dětí,

přestože tuto formu komunikace upřednostňuje pouze 13 % rodičů. Z hlediska obsahu komunikace rodiče upřednostňují informace především o svém dítěti spíše než o škole jako celku. (Perfect Crowd, 2011) z hlediska frekvence komunikace – 84 % rodičů je informováno o prospěchu dítěte aspoň jednou měsíčně, téměř polovina ji v tomto ohledu považuje za přiměřenou. Avšak prostor pro zlepšení je podle EDUin spíše v jejím zintenzivnění než v omezení.

Z hlediska *aktivit školy a účasti rodičů na nich* deklarovalo 88 % rodičů, že by se chtělo zúčastnit některé z uvedených aktivit (tamtéž). Nejlepších výsledků dosáhly aktivity, které od rodičů nevyžadují velké osobní zapojení, např. návštěva výuky. Na druhou stranu u aktivit, o které je mezi rodiči v celku menší zájem, deklarují rodiče mnohem větší nasazení – ochotu se jich zúčastnit častěji. Například ochotu organizovat volnočasové aktivity deklaruje pouze 19 % rodičů, ti si ale přejí této aktivity účastnit dvakrát za pololetí, což je nejčastěji ze všech aktivit.

Co se týká otázky *spolupráce rodičů se školou*, většina dotazovaných rodičů je toho názoru, že by škola měla dělat více pro spolupráci s rodiči. Trend je ještě silnější u rodičů žáků základních škol. Tito rodiče také častěji cítí, že je škola považuje za důležité, než to pociťují rodiče dětí ze středních škol. Lze proto soudit, že ZŠ pracují s rodiči intenzivněji než SŠ, což je pravděpodobně způsobeno i nižším věkem dětí ze ZŠ, které jsou tak méně samostatné.

Podle drtivé většiny dotazovaných rodičů (89 %) je spolupráce rodiny a školy nutnou podmínkou kvalitního vzdělání jejich dítěte. Vzájemná součinnost školy a rodičů je podle těchto rodičů samozřejmostí. Umožňuje totiž s dítětem jednotně pracovat jak ve škole, tak doma. Iniciátorem takové spolupráce by měla být v každém případě škola. (Perfect Crowd, 2011)

Polovině respondentů současná míra spolupráce se školou jejich dítěte vyhovuje, jejímu zintenzivnění by podle nich musela nejprve škola přispět vytvořením vhodných podmínek. Pokud by ji chtěli zintenzivnit, pak by škola k tomu musela vytvořit podmínky. Přibližně 20% rodičů pak pro spolupráci nemá dostatek času.

Tématu spolupráce školy a rodiny se v posledních letech věnuje stále více výzkumů. To ukazuje podle autorčina názoru na fakt, že si odborná veřejnost začíná uvědomovat její klíčovost. Stejný názor má rovněž i většina dotazovaných rodičů. Autorka v této podkapitole uvedla pouze některé z relevantních výzkumů. Ukázalo se z nich, že je stále co zlepšovat – zejména v podněcování rodičů k účasti ve výuce a zapojování do spolurozhodování o škole.

4 Začít spolu jako model spolupráce rodiny a školy

4.1 Hlavní východiska programu Začít spolu

„Začít spolu je otevřený metodický model nabízející učitelům a školám konkrétní postupy, jak realizovat požadavky a cíle Rámcového vzdělávacího programu pro ZV i MŠ. Program představuje velmi otevřený didaktický systém. Umožňuje každé škole, každému učiteli přizpůsobit si jeho konkrétní podobu kultuře, zvykům a tradicím dané země, jejímu vzdělávacímu systému i potřebám konkrétních dětí. Vzdělávací program Začít spolu klade důraz na individuální přístup k dítěti, partnerství rodiny, školy a širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání.“

Step by Step ČR

Mezi další cíle programu Začít spolu patří umožnit dětem výchovu a vzdělávání v souladu s humanistickými a demokratickými principy, respektující jejich jedinečnou osobnost, vedoucí je k odpovědnému jednání a schopnosti kritického myšlení. Dále pak tento program vede k osvojování klíčových kompetencí uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a svými východisky s tímto dokumentem úzce koresponduje. K naplnění těchto cílů využívá program Začít spolu zejména projektového učení, integrovanou tematickou výuku a podnětné prostředí ve třídě (netradiční členění třídy do tzv. center aktivit). (Krejčová, Kargerová, 2003)

Na základních školách je vzdělávací program Začít spolu realizován od roku 1996. Jeho metodika je doporučována jako inspirace ke tvorbě školních a třídních vzdělávacích programů. Podle Kargerové, Krejčové, Maňourové (2011) tuto metodiku v současnosti v České republice využívá a uplatňuje více než 100 mateřských a více než 70 základních škol.

Východiska a principy programu Začít spolu jsou podle autorky ideálním systémem, který umožňuje individuální přístup učitele ke každému žákovi i jeho rodině. Učitelovi je z tohoto důvodu dán velký prostor a svoboda, hodně záleží na jeho pedagogických schopnostech a vnitřní motivaci. Pomocníkem na této cestě se mu mohou stát standardy rámcově vymezující jeho kompetence.

4.2 Vymezení kvality práce učitele v programu Začít spolu

Mezinárodní asociace Step by Step (ISSA) v souvislosti se stále se zvyšujícími se požadavky na měření kvality tohoto programu v mezinárodním kontextu po roce 2002 podnítila americké a evropské odborníky k formulování požadavků na charakter tohoto vzdělávacího programu orientovaného na dítě a zároveň zohledňujících i kvalitu práce učitele. V roce 2011 byly tyto standardy týmem odborníků v čele s Kargerovou a Krejčovou (Kargerová, Krejčová, Maňourová, 2011) upraveny tak, aby odpovídaly kontextu českého vzdělávacího prostředí. Vzniklý dokument „Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA.“ definuje kompetence učitele zejména v těchto oblastech výchovně vzdělávacího procesu: komunikace, rodina a komunita, inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty, plánování a hodnocení, výchovně vzdělávací strategie, učební prostředí a profesní rozvoj. V některých školách se stává tento dokument jakýmsi měřítkem kvality práce učitele a zastupuje tak národní standard kvality práce učitele, který v České republice zatím chybí. (tamtéž)

V tomto dokumentu vidí autorka velký přínos a podle jejího názoru by se měl snažit tyto standardy naplňovat každý učitel – nejen ten, který vyučuje podle programu Začít spolu.

4.2.1 Vymezení kvality spolupráce s rodinou v programu Začít spolu

Spolupráce rodiny, školy a komunity je podle dokumentu „Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA.“ (Kargerová, Krejčová, Maňourová, 2011) významným faktorem podporujícím efektivitu vzdělávání dětí.

Stejně jako ostatní oblasti výchovně-vzdělávacího procesu uvedené v Standardech „obsahuje několik kritérií, která jsou dále specifikována pozorovatelnými indikátory. Indikátory doplňuje rámec jejich obsahové náplně, který rozvádí smysl a význam jednotlivých indikátorů, dále přináší také praktické příklady, kterými lze indikátory naplňovat.“ Kargerová, Krejčová, Maňourová, 2011, s. 2):

Kritéria a indikátory, které se vztahují k oblasti rodina a komunita (tamtéž, s. 19):

1. Kritérium: Utváří partnerský vztah s rodinami dětí, nabízí rodinám i dalším členům komunity možnost zapojit se do výchovy a vzdělávání dětí, zapojit se do života učící se společnosti.

- Učitel zapojuje rodiče dětí i členy rodiny a komunity do vzdělávání dětí, umožňuje jim aktivní vstup do výuky, vítá jejich přítomnost ve třídě v průběhu vyučování.
- Učitel dává rodičům příležitost spolurozhodovat o postupech vhodných k podpoře učení a rozvoje jejich dětí
- Učitel zapojuje rodiny dětí do rozhodování o věcech souvisejících s životem třídy/školy.

2. Kritérium: Užívá formálních i neformálních komunikačních strategií ke sdílení informací o pokrocích dítěte v učení a dalších informací.

- Učitel je v pravidelném kontaktu s rodiči dětí, průběžně je informuje o pokrocích, vzdělávacích cílech vyplývajících z kurikula, o akcích třídy/školy a to prostřednictvím osobních setkání i písemných materiálů.
- Učitel pravidelně komunikuje s rodinami s cílem poznat rodinné prostředí dětí, a tím lépe porozumět jejich silným stránkám, zájmům, potřebám.
- Učitel vytváří příležitosti, v nichž se rodiny mohou od sebe učit navzájem a vzájemně se podporovat.
- Učitel zachovává důvěrnost informací týkajících se rodin a dětí.

3. Kritérium: Využívá k obohacení vzdělávání nabídky zdrojů, které mu poskytují rodiny dětí i širší komunita.

- Učitel navazuje kontakty a vytváří přátelské vztahy s lidmi, organizacemi a institucemi, které mohou obohatit vzdělávání dětí, získává od nich odbornou i materiální podporu, umožňuje dětem v rámci výuky vstoupit s těmito lidmi do kontaktu (exkurze, návštěva ve třídě).
- Učitel pomáhá rodičům orientovat se jakým způsobem získávat potřebné informace, pomáhá vyhledávat informační zdroje a poradenství potřebné ke zlepšení kvalit učení a rozvoji dítěte.
- Učitel do vzdělávání začleňuje obsahy a témata, která korespondují se zkušenostmi dětí ze života ve vlastní rodině/komunitě.
- Učitel nabízí rodičům informace a nápady, jak pro děti vytvořit vhodné domácí k učení, (podnětné) stimulující prostředí a pomáhá rodičům zlepšovat jejich rodičovské kompetence.

Tato kritéria mohou být podle autorky učitelem naplněna různými formami a strategiemi (viz. kapitola 5). Například tím, že se učitel se snaží vyhledávat vhodná témata či aktivity umožňující zapojení dětí i jejich rodin, nabízí rodičům v různých rolích možnost zúčastnit se výuky (viz. podkapitola 5.3), vítá jejich přítomnost a následně různými formami oceňuje jejich zapojení. V co největší míře informuje rodiče o dění ve třídě a životě školy, na druhou stranu se ale snaží informace také získávat - o rodině, jejích specifických zájmech, dovednostech jednotlivých členů apod. Rodiče pak podněcuje k zájmu o dění ve třídě a také jim nabízí možnost spolupodílet se na s tím souvisejících rozhodnutích (Kargerová, Krejčová, Maňourová, 2011).

Dále učitel v souladu s těmito standardy dává rodičům možnost spolupodílet se i na rozhodování o vhodných postupech vedoucích k podpoře učení a rozvoje jejich dětí. S tím opět souvisí nutnost informovanosti rodičů, tentokrát v oblasti týkající se konkrétně jejich dítěte. Komunikuje s nimi písemně i ústně na formální i neformální úrovni, zajímá se o to, jak s dítětem pracují doma. Učitel přitom zcela samozřejmě zachovává důvěrnost informací. (tamtéž).

Kromě rodin žáků udržuje učitel na základě těchto standardů kontakty a přátelské vztahy s institucemi a organizacemi, které třídě (škole) poskytují i materiální

a odbornou podporu a/nebo i jinak obohacují vzdělání dětí (Kargerová, Krejčová, Maňourová, 2011).

Učitel se snaží i v jiných směrech propojovat svět rodiny a školy - do učiva začleňuje obsahy a učiva korespondující se zkušeností dítěte ze života ve vlastní rodině. Současně však dává dítěti i možnost nahlédnout do života jiných rodin, s ohledem na jejich různorodost, případně i etnickou a kulturní odlišnost. (tamtéž)

Kompetentní učitel podle těchto standard podporuje také vhléd rodičů do pedagogických témat, pomáhá jim pochopit podstatu a smysl jím užívaných učebních postupů a strategií, nabízí jim různé metodologické materiály a v případě potřeby jim doporučí vhodnou poradenskou pomoc. (tamtéž)

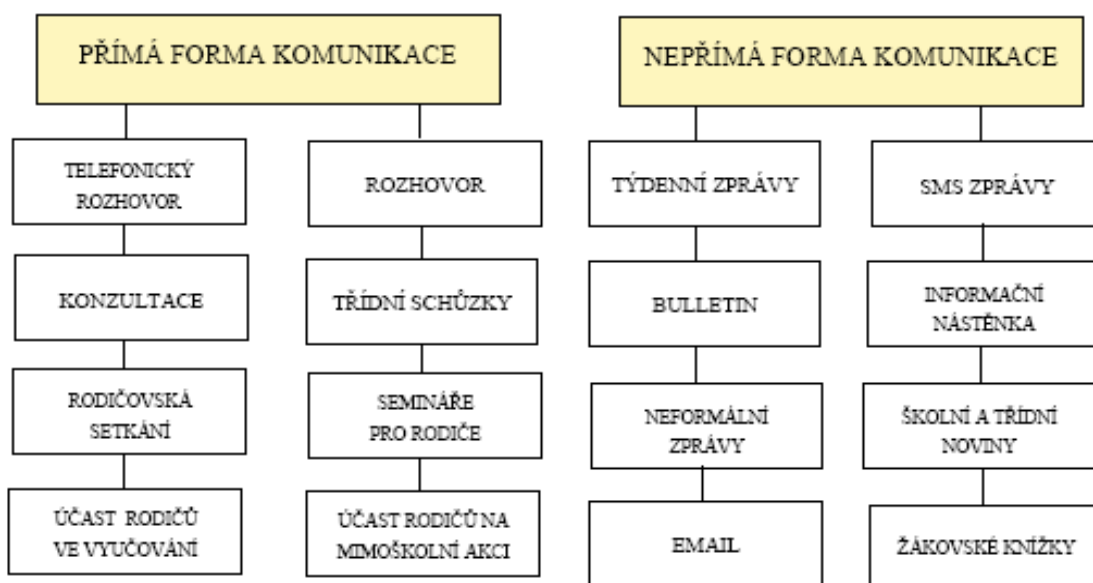
Autorka spatřuje výhodu tohoto dokumentu v jeho komplexnosti. A také v tom, že se pro učitele může stát jakýmsi vodítkem a měřítkem pokud se cítí nejistý nebo ve snaze o svůj profesní růst.

5 Formy a strategie pro spolupráci s rodinou

„Úkolem školy a učitelů je vytvořit podmínky pro fungování partnerského vztahu s rodiči dětí, navázat a pravidelně s nimi udržovat kontakt, nabízet jim rozmanité formy spolupráce. Individualizovaný přístup je podle Kargerové, Krejčové a Maňourové (2011) uplatňován nejen ve vztahu k dětem, ale také k jejich rodinám tím, že je nabízen prostor pro výběr takového typu spolupráce, který nejlépe vyhovuje jejich potřebám, možnostem, životnímu stylu a zázemí.“ Jak již bylo zmíněno, učitel naplňuje kritéria oblasti Rodina a komunita specifikované v dokumentu Kompetentní učitel 21. století různými formami, strategiemi a komunikačními prostředky. Těch je poměrně velké množství, ne všechny jsou však v pedagogické praxi využívány stejnou měrou.

Jednotliví autoři dělí způsoby komunikace a spolupráce podle různých kritérií – např. podle Štecha s Viktorovou (in Kolláriková, Pupala, 2001) rozeznáváme formy individuální či hromadné – v souvislosti s počtem osob, které jsme jimi schopni obsáhnout, podle nositele informací zase dělíme způsoby komunikace na osobní a písemné (viz. obr.1), jak to Krejčová s Kargerovou (2003) uvádějí v Metodice Začít spolu. Toto dělení je s ohledem na téma této diplomové práce použito i zde.

Obr. 1: Schéma komunikace rodiny a školy



5.1 Osobní kontakt školy/učitele s rodinou

Jedná se o nejčastěji využívaný způsob komunikace. Je velmi rychlý, a proto se hodí zejména, když je zapotřebí řešit nějaký problém. Podle Deckera a Deckerové (2003) je tento způsob nejefektivnější, umožňuje totiž oběma účastníkům sledovat neverbální komunikační kanály, což snižuje možnost nedorozumění. Na druhou stranu dávají někteří učitelé i rodiče přednost v některých situacích právě písemnému kontaktu, který jim umožňuje si své sdělení lépe promyslet případně jej poopravit.

Ve školní praxi bychom našli velké množství různých variant osobního kontaktu mezi školou a rodiči, některé jsou běžnější, jiné považované zatím za alternativní, ale situace se mění s každým školním rokem.

5.1.1 První návštěvy ve škole – orientační setkání

Vzhledem k tomu, že vyučování podle programu Začít spolu rodiče většinou neznají, je podle Krejčové a Kargerové (2003) pro školu dobré, aby jim nabídla možnost seznámit se kromě prostředí třídy a školy i s prací v projektech, strukturou dne. Většinou se tak děje na rodičovském setkání pomocí zkrácené simulace práce dětí ve třídě. Rodiče tak mohou vidět, co znamená uvítání (seznámení) v ranním kruhu, jaké nároky si na dítě klade efektivní práce ve skupinách v centrech aktivit, jak je důležitý závěrečný kruh - místo pro diskusi, reflexi a sebehodnocení.

5.1.2 Rozhovor

Nejčastěji využívaná osobní forma vzájemné komunikace je rozhovor – ať už se odehraje přímo, nebo prostřednictvím telefonního aparátu (viz dále). Při vedení rozhovoru je důležité dodržovat jistá pravidla. Snáze tak dosáhneme svého cíle. Tato pravidla jsou formulována v následujícím desateru. (www Techniky vedení rozhovoru):

1. Pravidlo slušného chování

Během rozhovoru by mělo být pro učitele samozřejmostí dodržovat pravidla slušného chování, měl by si také dávat pozor, aby neustále nepřerušoval komunikátora, oba účastníci rozhovoru by měli být rovnocennými partnery. V zásadě je třeba dodržovat Kantův kategorický imperativ.

2. Pravidlo naslouchání

Pouze dobří posluchači mohou dát dobré odpovědi. Jen když pečlivě posloucháme, můžeme zachytit nuance, nářky či náznaky - a podle toho reagovat.

3. Pravidlo uvážlivosti

Je dobré přemýšlet o tom, co druhá osoba říká a neodpovídat příliš rychle. Neuvážené poznámky - tvrzení, sliby či obvinění - mohou učitele (i rodiče) dostat do nepříjemné situace, které se lze rozvážností vyhnout.

4. Pravidlo stručnosti

Další důležitou zásadou je stručnost. Je třeba dát dostatečný prostor i ostatním. Na druhou stranu pokud není dán dostatečný prostor učiteli, je možné slušnou formou komunikátora přerušit.

5. Pravidlo pravdomluvnosti

Úspěšně komunikovat můžeme, pouze pokud budeme přesvědčiví. Této přesvědčivosti nejsnáze dosáhneme upřímností a pravdomluvností.

6. Pravidlo klidu a porozumění

Během rozhovoru je dobré zachovat klid. Pokud nastane konfliktní situace, nechat si dostatek času k přemýšlení. Ověřit si, zda jsme správně rozuměli tomu, co bylo řečeno, případně se neobávat znovu zeptat. Tím se vyhneme nedorozuměním, která mohou vést ke komplikacím. Pokud máte pochybnosti, shrňte, co ostatní řekli, tak aby měli jistotu, že jejich poznámky byly pochopeny.

7. Pravidlo zachování tématu

Při rozhovoru je vhodné se držet daného tématu, případně zdvořile upozornit ostatní, pokud od něho odbíhají. V opačném případě se může stát, že v závěru pak nikdo nebude vědět, o čem celý hovor byl.

8. Pravidlo smysluplnosti

Učitel by se měl vyjadřovat jasně, vyhýbat se prázdným frázím a nedovolit ostatním, aby je používali. Pouze skutečné argumenty jsou přesvědčivé. Obranou může být např. kladení otázek nebo žádost o přesnější definici.

9. Pravidlo názorného jazyka

Čeština je jazyk velice rozmanitý, plný obrazných spojení. Je dobré, když jich učitel v rozhovoru vhodně využívá a nemluví příliš teoreticky, usnadňuje tak správné pochopení.

10. Pravidlo vedení a zodpovědnosti

I když jsou rodič s učitelem v rozhovoru rovnocennými partnery, přesto většinou za jeho zdárný průběh a úspěch zodpovídá spíše učitel. Je proto někdy nutné, aby se ujal jeho řízení.

Tématu, jak vést rozhovory se věnovala ve svých materiálech i společnost Children's Resources International (1998) Podle té by měl učitel být při rozhovoru přátelský – povzbuzovat a respektovat druhého, uvolněný – jednat klidně, působit vyrovnaně, zaujatý – k podpoře svého verbálního projevu používat i nonverbální prostředky – zejména oční kontakt, mimiku a gestiku, měl by být pozorný – vnímat, co mu chce druhý sdělit, reagovat na to, a v neposlední řadě by měl zanechávat ve svém komunikačním partnerovi dojem.

5.1.3 Telefonické rozhovory, emaily, sms

K těmto formám komunikace se obvykle učitel uchyluje zejména v situaci, kdy potřebuje nějakou záležitost vyřídit neprodleně. V tomto ohledu výrazně komunikaci usnadňují, šetří také čas – proto je hojně využívají někteří zaměstnanější rodiče (Krejčová, Kargerová 2003). Je tedy proto výhodné, aby si rodiče vyměnili s učitelem svá telefonní čísla, při tom je ale nutné domluvit se na pravidlech – např. stanovit čas, kdy mohou rodiče učitele a naopak kontaktovat.

I podle Gestwického (2000) telefonické rozhovory komunikaci s rodiči ulehčují. Někteří z nich se s jejich pomocí mohou cítit bezpečněji a tolik se pak neostýchají klást otázky jako při rozhovoru tváří v tvář. S tím souhlasí i Constantino (2003), telefon má podle něho výhodu snadné dostupnosti, jednoduchého použití, známosti. Nevýhodou je naopak nedostupnost telefonních aparátů v učebnách, kterou ovšem rychle překonávají mobilní telefony.

Stejně jako komunikace mobilními telefony, se v poslední době ve školní praxi masově rozšiřují způsoby komunikace využívající počítače – ať už prostřednictvím emailu, nebo webových stránek (viz dále).

5.1.4 Porada/konzultace před zahájením školního roku

Tyto konzultace probíhají většinou na konci školního roku, který předchází nástupu dítěte do školy. Podle Krejčové a Kargerové (2003) dává toto setkání možnost rodičům, dětem i učiteli se navzájem poznat, začít vytvářet vztah, který bude otevřený a přátelský a také zmapovat představy rodičů. Na druhou stranu i učitel má možnost získat informace o dítěti a jeho rodině, jejich vzájemných rodinných vztazích.

Je na každém pedagogovi (případně škole), zda tato setkání proběhnou individuálně s každou rodinou nebo jako skupinové setkání rodin všech budoucích žáků.

5.1.5 Třídní schůzky

Jak již bylo řečeno (a jak také vyplynulo z některých výzkumů – např. Perfect Crowd, STEM/MARK apod.), třídní schůzky jsou stále velmi frekventovaným způsobem setkání učitele s rodiči. Na většině škol probíhají zhruba čtyřikrát za rok na konci jednotlivých čtvrtletí. Jejich výhodou je možnost předání informací velkému okruhu rodičů a možnost řešení organizačních záležitostí týkajících se celé třídy.

A. Faber (2010) se snažil formulovat na základě zkušeností i představ některých rodičů a kolegů, zásady ideálních rodičovských a jiných schůzek:

1. Dříve, než se dozvím něco nepříjemného, chci se o svém dítěti dozvědět něco povzbuzujícího.
2. Místo výčtu toho, co dítě neudělalo, zdůrazněte, na čem je třeba zapracovat.
3. Místo zadržování informací je dobré se o důležité věci podělit.
4. Místo poučování jeden druhého popište, co funguje doma nebo ve škole.
5. Místo lámání hole nad dítětem je dobré přijít společně na nějaký plán.

Stručně řečeno - obě strany (rodiče i učitelé) si přejí zejména potřebné informace, respekt, ocenění své práce, spolupráci, porozumění, pozitivní přístup a především blaho dítěte.

Tradiční třídní schůzky

Pod pojmem tradiční třídních schůzek si autorka představuje „klasický“ model – rodiče usazené frontálním způsobem před vykládajícím učitelem, málo prostoru pro debatu a celková pasivita rodičů. Mohlo by se zdát, že touto formou již třídní schůzky na žádné škole neprobíhají, ale opak je - i přes vzrůstající tlak na rodičovské zapojení a kreativitu učitele v tomto ohledu na některých základních školách pravdou.

„Vžitý model třídních schůzek se ukazuje ve své obvyklé podobě jako nešťastný. Na schůzku se dostaví převážně rodiče bezproblémových žáků. A ti, se kterými je zapotřebí nejčastěji mluvit, zpravidla nechodí vůbec. Ani průběh schůzek není příliš přínosný. Základem bývá monolog učitele, zaměřený především na prospěch a chování. Vzhledem k množství žáků, individuálnosti a potřebné diskrétnosti vůbec, se nemůže učitel otevřeně bavit o každém jednotlivci. Proto také většina rodičů považuje třídní schůzky za zbytečné.“ (Partnerství rodiny a školy, 2007)

Netradiční třídní schůzky

Tyto třídní schůzky mají podle autorky své zastánce i odpůrce. Některé rodiče může zpočátku tento model znepokojovat – mohou cítit ostych před učitelem nebo ostatními rodiči, bát se vyslovit před ostatními a učitelem své připomínky... Je proto dobré, abychom předem rodiče připravili na to, že budeme především debatovat, vhodné je i předem nastínit téma, aby si mohli vše v klidu promyslet. V každém případě jsou pro rodiče tyto schůzky signálem otevřenosti školy a její snahy spolupracovat při výchově a vzdělávání jejich dětí.

5.1.6 Porady/konzultace rodiče – dítě – učitel

„Smyslem konzultací je vytvořit prostor pro setkání žáka, rodiče i učitele, pro vzájemné sdílení a pochopení, pro sebehodnocení a zhodnocení vědomostí, dovedností a postojů vašeho dítěte.“

(Časový rozpis pro konzultace, 2011)

Konzultace často vycházejí z portfolia (souboru prací) dítěte, jehož součástí je i sebehodnocení. „Na takovou schůzku je třeba si rezervovat dostatek času. Nejen učitel potřebuje něco závažného sdělit, ale i rodiče potřebují prostor, aby se k chování a školnímu prospívání svého dítěte vyjádřili.“ (Klégrová, 2003 s. 55, 56) Největší prostor je však třeba ponechat dítěti a jeho vyjádření.

Klégrová (2003) pak doporučuje, aby se konzultace, pokud je to možné, zúčastnili oba rodiče. Nedochozí tak ke zkreslení a učitel s nimi může ihned dohodnout na případných opatřeních.

„Návštěvy učitelů v rodinách dětí jsou na drtivé většině dnešních škol považovány za nadstandard, který si není možné z časových a ekonomických důvodů dovolit. Přes všechnu pracnost a náročnost je však úsilí věnované přesvědčení rodičů o nutnosti vzdělání jejich dětí investicí, která se v dlouhodobém horizontu musí vyplatit.“

Jedná se o v dnešní době ne příliš běžnou a využívanou formu komunikace. Přesto si našla své příznivce a zastánce, kteří tvrdí, že tyto návštěvy jsou velmi prospěšné – dávají totiž možnost učiteli poznat dítě přímo v rodině, v jeho přirozeném prostředí. Podle I.V. Čuvaševa (1953) umožňují návštěvy učitele v rodinách poznat podmínky a chování dětí v rodině, ale také dávají možnost navázat bezprostřední vztah s rodiči, poskytnout jim praktickou pomoc a radu, jak zlepšit výchovu dětí, nebo třeba organizovat jejich domácí učení a volný čas.

53

v Sacramentu v Kalifornii v roce 1998, od té doby se rozšířil do 11 dalších států. Podle zdejších zkušeností intenzivnější komunikace, podpora a důvěra mezi rodinami a učitelem prostřednictvím návštěv učitele v domácím prostředí mimo jiné:

- Snižuje absenci.
- Zlepšuje výsledky studentů v testech.
- Snižuje množství vyloučení a trestů.
- Snižuje vandalismus školního majetku.

To potvrzuje i výzkum Národní asociace pro výchovu a vzdělávání (National Education Association): „Podle většiny učitelů zapojených do tohoto projektu jejich návštěvy žáků v domácím prostředí dlouhodobě kladně ovlivňují nejen dítě, jeho rodiče, ale také jejich komunikaci s učitelem.” (Research Spotlight on Home Visits)

Někteří učitelé chodí do rodin raději ve dvojici, jiní upřednostňují naopak samostatnou návštěvu. Většina s sebou přináší materiály a pomůcky pro didaktické aktivity, které zahrnují rodičovskou spolupráci. Návštěvy učitele v rodině obvykle trvají přibližně 30 až 90 minut, v závislosti na učiteli a zmiňovaných aktivitách. Učitel tyto návštěvy vykonává alespoň dvakrát ročně. (tamtéž)

5.1.8 Rodičovská setkání

Podle Krejčové, Kargerové (2003) je přínosné využít k setkání s rodiči každou příležitost – i tu neformální. Část rodičů totiž, hlavně z důvodů velkého pracovního vytížení má jen minimum volného času k setkávání. Například při příchodu nebo odchodu dětí ze školy, kdy jsou zejména v nižších ročnících doprovázeny rodiči, by se proto měl pedagog snažit být rodičům k dispozici. Může je například seznámit s připravovanými aktivitami, mluvit s nimi o úspěších i problémech jejich dítěte apod. Rodiče pak, pokud mají čas, mohou zůstat a pomoci dítěti s přípravou, případně se zúčastnit ranního kruhu.

Na druhou stranu jsou tato setkání bezprostředně důležitá pro dítě, pro jeho pocit jistoty, když vidí, že učitel i rodič, osoby důležité pro jeho život, spolupracují. Tento způsob komunikace je tedy opravdu velice cenný.

K dalším možnostem patří i společné akce spjaté nějakým způsobem s chodem školy. Jedná se například o různé oslavy (vzniku školy, konce školního roku, apod.), dílny, besídky. Někdy se na jejich přípravě a programu podílí celá škola, jindy pouze některá z jejích tříd (Judasová, 1997).

„Dobrou možností pro výměnu zkušeností a názorů v podmínkách, kde nepůsobí časová tíseň, jsou společné rodinné víkendy strávené v rekreačním objektu nebo v ubytovacím zařízení pro mládež. Takováto víkendová setkání především na začátku nového roku po sestavení nové třídy přibližují rodiče třídnímu životu, podporují i připravenost rodičů ke komunikaci mezi sebou a přinášejí větší vzájemnou otevřenost prostřednictvím vzájemného poznávání.“(Hopf, 2001 s. 157, 158)

Společné setkávání rodičů může probíhat mimo jiné v jim určené místnosti (viz dále). Zde mohou rozmlouvat vzájemně, ale v některých případech i se zástupci školy (ředitel, školní psycholog, apod.), případně může být pozván i některý z odborníků. Rodiče se zde mohou seznamovat s různými aktivitami probíhajícími na škole nebo se mohou na jejich přípravě a realizaci přímo podílet.

5.1.9 Místnost pro rodiče

Podle programu Začít spolu je přínosné vyčlenit ve škole pro rodiče místnost určenou k jejich setkávání. Mimo jiné i tímto způsobem může škola ukázat rodičům, že si váží jejich přítomnosti a považuje ji za velice přínosnou.

To, aby se ve školách v případě, že to prostorové možnosti umožní, vytvořila rodičovská místnost, považuje za důležité i Z. Kreislová (2008). Podle ní by měla sloužit například rodičům, čekajícím na dítě, až mu skončí vyučování nebo nějaký odpolední zájmový kroužek. V té době mohou rodiče například společně plánovat a připravovat různé aktivity, diskutovat o vlastních zkušenostech s výchovou a vzděláváním dětí nebo prostudovávat připravenou odbornou literaturu. Ta může být

na kratší dobu půjčována i domů, stejně tak, jako některé didaktické pomůcky apod. Je vhodné zajistit, aby tato místnost byla přístupná rodičům co nejvíce, organizace se pak, stejně jako půjčování knih, mohou po dohodě se školou ujmout někteří rodiče.

Praktické typy pro zřizování rodičovské místnosti

podle (Krejčová, Kargerová 2003, s. 168)

- Vybavte místnost židlemi, stolem, popř. rozkládacími židlemi, které budou sloužit při rodičovských setkáních.
- Stěny místnosti můžete vyzdobit žákovskými pracemi, fotografiemi dětí i rodičů ze společných setkání.
- Krabice s hračkami, či jiným didaktickým materiálem může poskytnout zábavu mladším sourozencům.
- Neměla by chybět káva nebo jiné jednoduché občerstvení.
- Knihovnu s odbornou i dětskou literaturou umístěte v rodičovské místnosti.
- Místu vyhrazenému pro rodiče vévodí nápis: „Jsme rádi, že jste přišli.“

5.1.10 Semináře pro rodiče

Změny, ke kterým v posledních letech ve školství došlo, tzv. kurikulární reformy, jsou pro mnohé z rodičů velkou neznámou, nechápou jejich význam a přínos. Jedním ze způsobů, jak jim tuto problematiku přiblížit, je uspořádat pro ně seminář na dané téma. Pokud si nejsme jistí, čemu rodiče nerozumí nebo jaké otázky, týkající se této problematiky by je nejvíce zajímaly, můžeme jim předem rozeslat dotazník.

Během semináře bychom měli rodičům vše přiblížit názornou a srozumitelnou formou, na závěr je pak zapojit do diskuse. Tyto semináře se samozřejmě nemusejí zabývat výhradně současnými změnami ve školství. Mohou se zaměřit na dítě z odlišných hledisek, například z pohledu psychologie, medicíny nebo speciální pedagogiky.

5.2 Písemné formy komunikace školy s rodinou

5.2.1 Neformální zprávy o dítěti a dění ve škole

Podle Kreislové (2008) může být obsah těchto sdělení různý – od seznámení rodičů s připravovaným projektem, přes probírané učivo až po s ním související domácí přípravu. Jeho prostřednictvím můžeme rodiče také požádat o pomoc, nebo jim za ni naopak poděkovat.

Pomocí těchto zpráv učitel také seznamuje rodiče s úspěchy i neúspěchy jejich dítěte. Sdělovat školní záležitosti rodičům je podle Klégrové (2003) ale poměrně složitá a citlivá záležitost. Různými nedorozuměními či špatným pochopením může dojít ke vzniku napětí. Rodiče většinou velice citlivě přijímají neúspěch svého dítěte. Nemusí se přitom jednat ani o nic vážného. Učitel se může snažit dát dobře míněné rady, jak je možné s dítětem doma pracovat a přitom upozornit na některé dílčí neúspěchy, které se rodičů dotknou, vyvolají nepochopení a napětí a naruší dobré vztahy. Tomu je možné předejít častým zasíláním krátkých zpráv o dítěti, o jeho zlepšení, výborné práci, nadání apod. Pokud si rodiče zvyknou na tyto zprávy jako na běžnou informaci (Judasová, 1997), nebude pro ně těžké přijmout s klidem i negativní zprávu.

Podle Klégrové (2003) bývá častou chybou učitele to, že se při rozhovoru s rodiči, zejména z nedostatku času, zaměří pouze na obtíže a o tom, co se dítěti daří, pomlčí. Rodiče pak mohou získat dojem, že jejich dítěti se ve škole vlastně nic nedaří a je celkově neúspěšné. Místo toho, aby pak rodiče dítěti pomohli, obviňují ho, že se dostatečně nesnaží.

Je třeba se vždy zamyslet nad formulací těchto zpráv. I pokud sdělujeme něco nepříjemného, mělo by to být formulováno tak, aby toto sdělení vnímali rodiče především jako snahu o pomoc a ne obviňování.(tamtéž)

Písemných sdělení se ve školní praxi hojně využívá – existuje mnoho různých forem, ze kterých učitel podle zamýšleného obsahu vybírá (např. dopis, krátká zpráva na nástěnce, nebo webových stránkách).

5.2.2 Týdenní plány

V současné době jsou týdenní plány ve školách využívány stále ve větší míře. Jedná se o další cestu k zefektivnění výuky. Jak již název napovídá, jsou učitelem vytvářeny pravidelně jednou týdně. Obsahují informace o učivu probíraném v daném týdnu, potřebných pomůckách, zadání povinných případně dobrovolných úkolů, případně o dalších plánovaných akcích, jako jsou např. projekty, divadlo a tak podobně. Nedílnou součástí těchto listů pak bývá i hodnocení učitelem, místo je zde i pro vlastní sebehodnocení žáka.

P. Škramlík (2006) vidí hlavní přínos těchto plánů v jejich schopnosti informovat. A to nejen rodiče, ale také samotné žáky či pedagoga. Žáci se mohou jejich prostřednictvím například dozvědět, co se budou v daném týdnu učit, jaké pomůcky k tomu budou potřebovat, v neposlední řadě pak děti informuje o povinných i dobrovolných úkolech.

Učiteli mohou týdenní plány pomoci s rozvržením učiva, provázáním s ostatními předměty, nebo při vytváření slovních hodnocení jednotlivých žáků, může totiž nahlédnout do plánů za určité období, které jsou založeny v žákově portfolio.

Pro rodiče vidí Škramlík (tamtéž) největší přínos plánů v jejich pravidelném informování o připravovaných aktivitách třídy- výuce, různých akcích (i celoškolních), domácích úkolech apod. Mohou také velice dobře posloužit rodičům žáků, kteří jsou z nějakého důvodu nepřítomni.

5.2.3 Notýsky, žákovské knížky

I přes všechny proměny současného školství jsou stále ještě jedním z nejčastěji používaných nosičů informací a sdělení o žákovi. Mimo informací o jeho prospěchu a chování, do nich učitelé zapisují důležité informace organizačního charakteru – harmonogram školního roku, data konání třídních schůzek a konzultačních hodin apod. Někteří rodiče považují sdělení tohoto rozsahu i charakteru za dostačující.

Podle Klégrové (2003) je třeba si dát pozor, aby naše vzkazy do notýsku nebyly vždy jen negativního charakteru a důkladně také zvážit jejich formulaci. Zabráníme tak vzniku „dopisové války“ ve které si učitel s rodiči přes vzkazy v notýsku/žákovské stále něco vysvětlují, případně se vzájemně obviňují. V tom případě je lepší se domluvit osobně a nevyřizovat si vzkazy přes dítě.

5.2.4 Webové stránky školy/třídy

Webové stránky mohou mít různou podobu – a to nejen z hlediska grafiky, která je také velmi důležitou součástí, ale hlavně obsahem a rozsahem nabízených informací i služeb. Podle Istenčina (2008) je po grafické stránce důležité při tvorbě dbát na jejich přehledné členění, také bychom se neměli bát barev a zajímavých nápadů, na druhou stranu bychom si měli dát pozor, aby stránky nepůsobily křiklavě a rušivě.

Obsah, jak už bylo zmíněno, se může v mnohém lišit, většinou ale bývají na těchto stránkách uvedeny všeobecné informace o škole, důležité kontakty, školní vzdělávací program dané školy, kalendárium – přehled plánovaných akcí na daný rok, informace týkající se provozu školy, různé tiskopisy ke stažení a tak podobně. Navíc některé školy prostřednictvím webu nabízejí např. rozvrhy hodin jednotlivých tříd, případně jejich aktuální změny, možnost objednávání obědů, fotogalerie zachycující různorodé aktivity pořádané školou, literární i výtvarné práce dětí, v neposlední řadě se pak na webu některých škol objevují i informace o prospěchu a chování jednotlivých žáků, které jsou však dostupné pouze uživateli, který zná platné heslo. (viz tamtéž)

Webové stránky mohou mít nejen celoškolní charakter, některé třídy volí variantu vlastních stránek. Na těch se pak mimo dříve jmenovaných mohou objevit i týdenní plány, zadání domácích úkolů, seznamy potřebných pomůcek apod. Na závěr je třeba zdůraznit nutnost pravidelné a časté aktualizace. Tu většinou provádí správce sítě – u třídních stránek pak tuto funkci zastává obvykle některý z rodičů.

5.2.5 Informační nástěnka

K dalším z možných způsobů, jak rodiče informovat o dění ve třídě nebo škole patří nástěnky. Na jejich tvorbě se většinou podílí učitel, mohou se však zapojit i žáci, případně rodiče. Obsah nástěnky by se měl pravidelně aktualizovat.

Společnost Children's Resources International (1998) uvádí několik praktických typů, které by měl učitel zohlednit při tvorbě nástěnky:

- Informace na nástěnce by měly být stručné.
- Sdělení pro rodiče na nástěnce umísťujte do výšky očí.
- Nástěnku lze mimo jiné využít i k zveřejnění poděkování některému z rodičů za pomoc.
- Dbejte na to, aby se na nástěnce vystřídal postupně díla všech dětí.
- Nástěnky by se měly obměňovat alespoň jednou za týden, jen tak se udrží stálý zájem rodičů.
- Při péči o nástěnku využijte i pomoci druhých.

Na těchto nástěnkách se mohou objevit kromě informací o připravovaných a právě probíhajících akcích i fotografie zachycující nejrůznější aktivity, dětské výtvary – výtvarné i literární, výstupy z projektů, týdenní plány apod.

5.2.6 Informační letáky, brožury, příručky

Podle Krejčové (2005) pomáhají tyto tiskoviny rodičům a ostatním partnerům seznámit se se školou. Vytvoření informačního letáku je jednou z možností školy, jak se prezentovat a zároveň dostat do povědomí široké veřejnosti. Kromě toho může být jeho význam plně informační. Škola jeho prostřednictvím může mimo jiné poskytovat rodičům sdělení o průběhu školního roku, připravovaných akcích, učitelském sboru, stejně jako informovat o principech svého školního vzdělávacího programu, myšlenkách a zásadách Začít spolu, filosofii školy apod. Na jeho přípravě a následné výrobě se pak mohou spolupodílet také někteří rodiče.

5.2.7 Školní noviny

Podle Hoštičky (2006) by rodiče měli být prostřednictvím školních novin informováni nejméně jednou za čtvrt roku o tom, co se zásadního ve škole odehrálo či odehraje. V obsahu novin by mimo jiné nemělo chybět kalendárium školních a třídních akcí, ohlédnutí za předchozím obdobím, aktuální informace, různé odborné články či zamyšlení, fotografie z podařených akcí či samotné výuky. Na začátku, před vydáním prvního čísla, je důležité zvážit rozsah, formát a podobu novin, ale také to, jak často budou vycházet.

Současně mohou na škole vycházet i noviny třídní. Do jejich vytváření se mohou ve větší míře zapojit děti i rodiče, ovlivňují jejich obsah a tím se pak pro ně stávají noviny přitažlivější.

5.3 Rodiče ve třídě

„Spojení mezi školou a rodiči je založeno na důvěře. Efektivní komunikace vytváří vzájemnou důvěru. Program Začít spolu pokládá rodiče za důležité konzultanty, kteří mohou učitelům pomoci lépe pochopit jednotlivé děti. V programu ZaS jsou porady mezi učiteli a rodiči pravidelnou záležitostí, která zajišťuje důslednou komunikaci o pokroku každého dítěte. Program Začít spolu vytváří možnosti pro mnoho způsobů, jak se rodiče mohou zapojit do školních aktivit. Rozsah tohoto zapojení je nesmírně široký. Zahrnuje tradiční role rodičovské péče i asistenci při výuce nebo organizační pomoc či finanční podporu. Dobrovolníci z řad rodičů se zapojují do mnoha stránek života školy. Dobrovolná spolupráce napomáhá vytváření vztahů v komunitě a vzájemné dobré vůli. Průběžná a pravidelná komunikace prospívá všem členům školní komunity. Pro děti je významné vidět dospělé, jak pracují na společném cíli - zvyšuje to jejich pocit důvěry a jistoty.“

Školní vzdělávací program ZŠ Petřiny sever

Podle Krejčové (2005) není účast rodičů ve třídě v našem kulturním prostředí stále ještě příliš běžná. To, jak se rodiče na školu dívají, je často velice zkreslené. Hodnotí výuku pouze na podkladě svých vlastních zkušeností nebo jsou odkázáni na pohled svých dětí, který často nekriticky přejímají. Jen malé množství rodičů přichází do školy se podívat přímo na výuku.

K tomu, aby se rodiče ve třídě i škole cítili příjemně, je kromě jiného nutná změna postojů, a to nejen z jejich strany. Nabídka škol, to, nakolik vstup rodičům umožňují a propagují ho, se také často velmi liší. (Istenčin, 2008)

Výhody této spolupráce popisují i Decker a Deckerová (1984). Podle jejich názoru mimo jiné přináší například:

- zmenšení výdajů na mzdy vychovatelů, pokud se rodiče podílejí na výuce v roli dobrovolníků
- zařazení vědomostí, zkušeností, a zájmů rodičů do výuky
- zlepšení vztahů mezi pedagogem a dětmi

- větší zapojení rodičů na rozhodování ve škole
- zpestření výuky skrze domácí aktivity
- rozšíření vzdělávacího procesu o prvky z různých kulturních prostředí rodin žáků
- podporu školního programu častější vzájemnou komunikací mezi rodiči

V programu Začít spolu je kladen velký důraz na spolupráci s rodiči a jejich přímou účast ve výuce. Rodiče mohou přicházet do třídy a aktivně se zapojovat jako pozorovatelé, odborníci nebo asistenti. (Krejčová, Kargerová, 2003)

5.3.1 Rodič jako pozorovatel

Rodiče nemají hlavně zpočátku představu o tom, jak by se mohli do výuky zapojit, čím by mohli pomoci. Proto je Krejčovou, Kargerovou (2003) doporučováno ponechat jim zpočátku čas na pozorování chodu třídy- práce dětí, včetně toho svého, jejich reakcí v různých situacích, mohou sledovat i způsob práce pedagoga.

Otázkou zapojení se do výuky vlastního dítěte se zabývali i Decker a Deckerová (1984). Jako velice přínosná se podle jejich názoru ukazuje možnost sledování vlastního dítěte mezi vrstevníky, rodičům kromě jiného pomáhá porozumět otázkám souvisejícím s vývojem dítěte a podporuje tím i žádoucí výchovné postupy v rodině. Díky své přítomnosti ve třídě dokáží rodiče mnohem lépe posoudit a ocenit výsledky školní práce svého dítěte a také mají možnost ve větší míře porozumět vzdělávacímu procesu jako takovému. V neposlední řadě pak tato zkušenost dává rodičům hlubší pohled na možnosti a hranice vzdělání.

5.3.2 Rodič v roli odborníka

Mezi další možnosti, jak se mohou podle Krejčové, Kargerové (2003) zapojit rodiče nebo rodinní příslušníci do činnosti třídy, patří role odborníka. Rodiče se mohou

účastnit učebních aktivit, které se tematicky vztahují k oblasti jejich profese či zájmů, pro děti také mohou například zajistit exkurzi na svém pracovišti, zapojit se do výroby pomůcek, výzdoby nebo vybavení třídy apod. Proto je dobré, aby se učitel od začátku snažil získat co nejvíce informací o zálibách i povolání rodičů, případně s nimi diskutoval o tom, co by mohli dětem nabídnout.

5.3.3 Rodič jako asistent

Rodiče mohou docházet do třídy pravidelně a pomáhat učiteli s přípravou a realizací činností ve výuce i centrech aktivit. Rodič asistent se tak stává jakousi pomocnou rukou učitele a může se jím stát každý z rodičů, který se aktivně zapojí po dohodě s pedagogem do dění ve třídě. Jejich pomoc je mimo jiné důležitá během samostatné práce dětí ve skupinách, v té době se mohou individuálně věnovat dítěti nebo skupině, která potřebuje pomoc. (Krejčová, 2005)

Účast rodičů v projektech je důležitá i z jiného hlediska. Část rodičů totiž nechápe projektové vyučování jako smysluplné a přínosné, naopak ho hodnotí jako nekvalitní způsob výuky. Jednou z možností, jak tento jejich postoj změnit, je nabídnout jim zúčastnit se projektů, seznámit je s osobními výstupy žáků apod. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009)

5.3.4 Rodič jako člen rady školy

Rodič jako člen rady školy, jak již bylo řečeno, se podílí na správě školy. Na většině škol je zastoupení rodičů třetinové, další třetina je tvořena zástupci pracovníků školy a třetina osobami, které jmenuje zřizovatel školy. Podle autorky se rada školy mimo jiné vyjadřuje nebo schvaluje například výroční zprávu o činnosti školy, školní řád, hospodaření školy apod. Kromě toho je rada školy (tj. i rodiče v ní zastoupení) oprávněna podat zřizovateli návrh na odvolání ředitele školy, může také

požádat Českou školní inspekci, školský úřad, ministerstvo hospodářství nebo ministerstvo zdravotnictví o provedení školní inspekce nebo o kontrolu hospodaření.

5.3.5 Třídní rodič – třídní máma

Většina škol v USA využívá při své práci s dětmi rozsáhlý systém dobrovolníků z řad rodičů. Jednou z rolí takového rodiče – dobrovolníka na základní škole (elementary school) je pozice třídní mámy (nebo třídního rodiče). Třídní mámy bývají obvykle ve třídě během školního roku dvě. Slouží zejména jako spojka mezi učitelem a rodiči, pomáhají mu připravovat nejrůznější akce pro rodiče i děti – oslavy svátků (Vánoce, Halloween, den sv. Valentýna...) a narozenin. (viz. např. Schwengel, 2008 nebo Tounzen, 2011). Shání také potřebné finanční prostředky, organizuje práci dalších dobrovolníků - při výrobě pomůcek, občerstvení na nejrůznější třídní a školní akce, nebo např. při dozoru na třídních výletech.

Tento způsob spolupráce není sice typický pro Začít spolu, ale může představovat další krok nebo alespoň sloužit jako inspirace.

6 Závěrečné shrnutí teoretické části

Tato část diplomové práce je rozdělena do pěti kapitol. V první z nich se autorka zabývala definicí pojmu rodina a škola z pedagogického, případně sociologického hlediska, jejich funkcí s důrazem na jejich pojetí jakožto socializačních instituce.

V druhé části se pak autorka zaměřila na vzájemný vztah těchto institucí z různých hledisek – studovala jeho historické kořeny, rámec, kterým tento vztah upravuje legislativa, vzájemná očekávání, která vůči sobě rodina a škola mají a s tím i související některé konkrétní způsoby vnímání rodičů učiteli. V průběhu této kapitoly několikrát zaznívá z úst autorů odborné literatury, kterou autorka za účelem získání dostatečných výchozích teoretických poznatků k vlastnímu výzkumu prostudovala, požadavek tento vztah školy a rodiny co nejvíce otevřít a současně i prohloubit. Na základě této odborné literatury autorka konstatuje, že tento vztah a vzájemná spolupráce má své historické kořeny, vhodný prostor poskytnutý legislativou a pomalu ale jistě zejména s novou nastupující generací učitelů absolventů pedagogických fakult, které se postupně snaží včleňovat do svých kursů i podobná témata, se postupně mění i pohled školy na rodiče.

V další části se autorka zabývá spoluprací mezi rodinou a školou z obecného hlediska- popisuje stanoviska některých autorů k tomuto tématu, blíže pak popisuje specifika této spolupráce na prvním stupni základní školy. Někteří odborníci v souvislosti s tímto tématem upozorňují i na jistá úskalí, která musí učitel při cestě za rodiči svých žáků překonávat. Ta do jisté míry limitují míru jejich zapojení. Tuto část uzavírá podkapitola, ve které autorka pojednává o několika výzkumech, které v České republice na toto téma proběhly.

S ohledem na téma práce a formu akčního výzkumu považuje autorka za klíčovou čtvrtou kapitolu. V ní představila program Začít spolu, jakožto konkrétní formu spolupráce s rodiči. S tímto programem pak úzce souvisí pro tuto práci a podle autorčina názoru i pro dobrou pedagogickou praxi poměrně zásadní dokument „Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA.“, o kterém pojednává autorka rovněž v této části práce. Popisuje stručně jednotlivé oblasti

výchovně vzdělávacího procesu, se kterými se pojí standardy – detailně se zabývá oblastí Rodina a komunita, jejími jednotlivými kritérii a indikátory.

V poslední části autorka obecně rozebírá jednotlivé formy a strategie pro spolupráci s rodinou, jak je vidí odborná literatura a prameny - zejména metodika Začít spolu (Krejčová, Kargerová, 2003).

Čtvrtá a pátá kapitola vytváří svým obsahem jakýsi odrazový můstek pro praktickou část této diplomové práce.

V úvodu této práce si autorka stanovila několik cílů. Tím hlavním bylo poskytnout teoretické základy pro provedený akční výzkum popsany v praktické části. Tento cíl autorka naplňovala zejména studiem dostupných pramenů a literatury. Na jejím základě pak souladu s cíli, které si na začátku stanovila, definovala jednotlivé klíčové pojmy a popsala jejich vzájemný vztah, očekávání i jeho případná úskalí. V této souvislosti autorka také uvedla příklad několika relevantních výzkumů. Jako poslední cíl si autorka stanovila popsání programu Začít spolu jako konkrétní formy spolupráce rodiny a školy. Jak z výše uvedeného shrnutí vyplývá, i tento cíl byl autorkou naplněn.

PRAKTICKÁ ČÁST

7 Výzkum

7.1 Vymezení problému

Po seznámení se s dokumentem „Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA.“ si autorka položila otázku, zda **standards** uvedené v tomto dokumentu vztahující se k oblasti rodina a komunita **naplňuje, zda je podle tohoto dokumentu v této oblasti kompetentním učitelem.**

Tento výzkum vychází z poznatků teoretické části této práce. Autorka se v ní zabývala historickým vývojem vzájemného vztahu rodiny a školy, jeho legislativním rámcem v současnosti i možnostmi vzájemné spolupráce. Té se věnovala podrobněji, popsala její vymezení i možná úskalí.

Od roku 2002 pracuje autorka jako učitelka na základní škole, kde se učí podle principů programu Začít spolu, ve kterém je na spolupráci s rodinou kladen velký důraz. Na základě této praxe i vlastních zkušeností si autorka uvědomuje, že partnerství, efektivní spolupráce a dobrá komunikace jsou důležitým předpokladem k úspěšnému vzdělávání a výchově žáků. Na druhou stranu si autorka uvědomuje, že jednotliví učitelé i rodiče mohou mít o vzájemné spolupráci vlastní představy a očekávání. Proto je pro autorku při hledání odpovědi na otázku vlastní kompetentnosti důležitá nejen vlastní sebeevaluace, ale i názor kolegů a samozřejmě rodičů.

7.2 Cíl výzkumu

Autorka si v této části diplomové práce klade tři základní cíle. Prvním cílem je zanalyzovat efektivní spolupráci s rodinou. Tato analýza bude provedena na základě dokumentu „Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA.“

(Kargerová, Krejčová, Maňourová, 2011) Dalším cílem autorky je na základě rozhovoru zmapovat názor na popisovanou spolupráci z pohledu kolegyně, případně vedení školy. Jako třetí cíl si autorka vymezila získat zpětnou vazbu na popisovanou spolupráci z pohledu rodičů žáků.

8 Metodika výzkumu

8.1 Metody získávání dat

Autorka využívala v tomto akčním výzkumu pro získávání dat tři metody. První metodou je **analýza**. Ta se zaměřuje na efektivitu spolupráce mezi rodinou a školou s ohledem na autorkou upřednostňované a využívané formy. Druhou použitou metodou byl **rozhovor** s učitelkou, pracující na stejné škole jako autorka. Po zpracování analýzy a jejím zhodnocení dala autorka celou praktickou část této diplomové práce této kolegyni přečíst. Během tohoto čtení byla přítomna a byla připravena odpovědět na otázky, pokud by ze strany kolegyně nějaké vyvstaly. Na druhou stranu měla sama na závěr připravených několik otázek jako podklad pro následný rozhovor.

Otázky pro rozhovor s učitelkou programu Začít spolu

1. Do jaké míry byla podle tvého názoru popisovanými konkrétními formami spolupráce naplněna jednotlivá kritéria, případně jejich indikátory obsažené v dokumentu „Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA“?
2. V čem vidíš pro autorku další možnost rozvoje?
3. Co bylo podle tvého názoru v této práci nejvíce smysluplné nebo užitečné? Co konkrétně bys mohla využít ve své praxi?
4. Po přečtení této práce ti vrtá hlavou...
5. Odpovídají podle tvého názoru formy a strategie popsané v této práci standardům školy?

Ve třetím případě použila autorka metodu nestrukturovaného **dotazníku**. Ten byl určen pro rodiče žáků popisované třídy. Jeho úkolem bylo zjistit, nakolik byla naplněna jejich očekávání v oblasti spolupráce rodiny a školy. Autorka požádala rodiče,

aby popsali své zkušenosti s programem Začít spolu s ohledem na oblast vzájemné spolupráce rodiny a školy/učitele.

8.2 Metody zpracování dat

Základní metodou použitou při zpracování dat tohoto výzkumu byla analýza. Jako podklad pro ni posloužily již popsané konkrétní formy a strategie pro spolupráci rodiny a školy (viz. kapitola 5). Jedná se o formální i neformální způsoby spolupráce s rodiči popisované třídy.

Za účelem zvýšení objektivity výzkumu využila autorka při této analýze postup, který se nazývá triangulace výzkumníka. Švaříček se Šed'ovou (in Hendl 2008, s. 205) ho definují jako „proces použití rozličných pohledů za účelem vyjasnění významu pozorování (sběru dat) a interpretace a analýzy dat.“ Kromě autorky se proto na této analýze podílela i jedna učitelka vyučující rovněž podle programu Začít spolu a skupina deseti rodičů žáků popisované třídy.

8.3 Výzkumný vzorek

8.3.1 Charakteristika popisované školy

Tato základní škola se sídlem na Praze 6 nabízí na prvním stupni výuku podle programu Začít spolu, na druhém stupni pak třídy s rozšířenou výukou výtvarné výchovy a uměleckých řemesel. Počet žáků se v posledních letech ustálil přibližně na počtu 550.

V loňském školním roce byl ještě v některých třídách realizován vzdělávací program Základní škola, Od letošního roku již ve všech ročnících probíhá výuka podle Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (ŠVP ZV). Základními pilíři

filosofie školy jsou individuální přístup k dítěti, příjemné a motivující prostředí, vytvoření pozitivního vztahu k učení, spolupráce s rodinou.

Od roku 2001 ve škole působí Školní poradenské centrum. V jeho rámci pracuje speciální pedagožka, která vytváří reedukační programy pro žáky se specifickými poruchami školních dovedností, během konzultací s rodiči je pak učí, jak s dětmi pracovat v potřebných oblastech.

Pedagogický sbor je tvořen 36 učiteli, z tohoto počtu 11 pedagogů nemá odbornou kvalifikaci, šest z nich si vzdělání doplňuje příslušným studiem. Učitelé prvního i druhého stupně vzájemně spolupracují, podílí se na společných projektech, vyměňují si navzájem zkušenosti... Na druhou stranu pravidelným problémem pedagogického sboru 1. stupně jsou odchody mladých, ale již zkušených učitelek programu Začít spolu na mateřské dovolené.

8.3.2 Charakteristika popisované třídy

Počet žáků dané třídy byl na začátku první třídy 21 žáků, z toho deset chlapců. Tento počet se změnil – do třetího ročníku nastoupilo 20 žáků, dva chlapci odešli na jazykovou školu, na druhou stranu jeden žák přibyl z paralelní třídy. Až do pátého ročníku zůstal pak tento počet stejný.

Převážná část žáků vyrůstala v úplných rodinách, pouze ve čtyřech případech jsou děti vychovávány v neúplné rodině – vždy v péči matky. Většiny třídních akcí se ale zúčastňovali rodiče oba.

Z celkového počtu žáků byli tři chlapci a jedna dívka vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu z důvodu specifických poruch školních dovedností, byli v péči speciálního pedagoga.

Čtyři z dětí měly rodiče jiné národnosti – jedna maminka pocházela z Jemenu, další tatínek z Dominikánské republiky a dva tatínkové byli ze Spojených států amerických.

8.3.3 Charakteristika učitelky prvního stupně v programu Začít spolu (kolegyně)

Tato učitelka pracuje na prvním stupni popisované základní školy, společně s autorkou, čtyři roky. Ve své práci se snaží využívat nejen principů vzdělávacího programu Začít spolu, ale zajímá se také o další možnosti a způsoby efektivního vzdělávání orientovaného na žáka. Je velice zodpovědná a pečlivá, ve vztahu k dětem a rodičům pak přátelská a vstřícná. Rodiče vnímá ve vzdělávacím procesu jako důležité partnery a je s nimi v pravidelném kontaktu - osobním či písemném. Snaží se rodiče žáků různými formami zapojit do činnosti třídy, připravuje pro ně, podobně jako autorka, různá společná setkání apod.

Na druhou stranu se ale snaží zapojit rodiče i do samotného procesu vzdělávání jejich dětí, například tím, že jim nabízí individuální konzultace, při kterých je seznamuje se současnou kurikulární reformou, novými poznatky z oblasti didaktiky, pedagogiky, případně speciální pedagogiky, psychologie apod. nebo organizuje konzultace rodiče – dítě – učitel (viz. oddíl 5.1.6)

8.3.4 Charakteristika rodičů žáků

Skupina byla tvořena deseti rodiči žáků popisované třídy (tedy přibližně polovinou z celkového počtu). Muži i ženy byli zastoupeni v této skupině stejným počtem, tedy pěti. Věkový průměr této skupiny byl 40 let. Z hlediska nejvyššího možného dosaženého vzdělání bylo v této skupině šedesát procent rodičů vysokoškoláků, čtyřicet procent pak mělo ukončené středoškolské vzdělání. Dvě z maminek byly v době šetření na mateřské dovolené.

Je těžké souhrnně popsat skupinu několika rodičů, protože každý jednotlivec v této skupině má vlastní náhled na školu, vzdělávání, míru vzájemného partnerství apod. I když jak vyplynulo ze Zvědavých dotazníků pro rodiče (viz podkapitola 5.2 a příloha), zapojit se v nějaké formě dění ve škole, měli na počátku školní docházky všichni, tedy i tito rodiče. A jak ukazovala jejich účast na různých formálních i neformálních setkáních, nebyla to jen prázdná tvrzení.

Dle autorčina názoru se všech deset popisovaných rodičů v průběhu společných pěti let zajímalo o život svých dětí ve škole a aktivně se v různé míře zapojovalo do činnosti třídy, případně školy.

9 Analýza efektivity spolupráce mezi rodinou a školou evaluačního nástroje „Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA.“

Autorka se dlouho zabývala otázkou uspořádání jednotlivých forem a strategií pro spolupráci s rodinou v této kapitole. S ohledem na prováděný výzkum se nabízela možnost řazení podle jednotlivých kritérií nebo indikátorů, které jsou danou aktivitou naplňovány. To se ale nakonec ukázalo jako nepříliš vhodné řešení z důvodu nepřehlednosti, většina popisovaných forem spolupráce totiž naplňuje těchto kritérií případně indikátorů více. Proto autorka nakonec využila stejné řazení jako v teoretické části vycházející z metodiky Začít spolu (Krejčová, Kargerová, 2003).

Analýza jednotlivých forem a strategií ve vztahu k standardům uvedeným v dokumentu „Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA“ je uvedena v závěru každého oddílu.

9.1 Osobní kontakt školy/učitele s rodinou

9.1.1 První návštěvy ve škole - orientační setkání

Dílny pro předškoláky

Jedním ze základních principů programu Začít spolu je co největší otevřenost školy žákům a jejich rodinám. Tuto filosofii škola uplatňuje i vůči svým budoucím žákům. Předškolákům mimo jiné nabízí možnost seznámit se s prostory školy a způsobem výuky. Každý měsíc zde probíhají různě motivovaná a orientovaná setkání, kterých se mohou účastnit děti se svými rodiči, nebo i prarodiči. Například v září se děti seznamují s prací v centrech aktivit, v říjnu se formou dílniček podívají do družiny,

v listopadu si pak zkusí počítání tak trochu jinak... V červnu se cyklus uzavírá objeováním zákoutí školní zahrady. Rodiče mají během těchto setkání možnost získávat další informace (o programu Začít spolu a jeho principech, organizaci školního roku ap.) od pedagogů a dalších pracovníků školy, pro děti je to příležitost zvyknout si na nové prostředí, učit se spolupráci a samostatnosti. Učiteli pak tato setkání dávají příležitost poznat blíže své budoucí žáky a jejich rodiny, dozvědět se co nejvíce o jejich představách a očekáváních, ale také se zde učiteli nabízí možnost pozorovat jejich vzájemné jednání, komunikaci atd. S ohledem na prováděný výzkum autorka touto aktivitou naplňovala všechny indikátory druhého kritéria. (viz. oddíl 4.2.1) Tyto dílny byly mezi rodiči i dětmi oblíbené, v průměru je navštěvovalo přibližně 60% budoucích žáků.

Setkání u ohně

Další příležitost k setkání a seznámení se – s třídní učitelkou a asistentkou mají rodiče i děti při přátelském posezení u ohně, které se koná na konci školního roku v prostorách školní zahrady. Jeho program připravuje učitel spolu s asistentem, většinou bývá motivován tématem, které provází děti i dále v první třídě – například setkání dětí s obyvateli Krtečkova a plnění jimi připravených úkolů, pasování na prvňáčka a mnoho jiného. Při tomto setkání obdrží rodiče podrobné informace o začátku školního roku, učebnicích a pomůckách. Znovu mají možnost zeptat se na případné nejasnosti, i pro učitele je toto setkání velmi přínosné, i on má možnost získat mnoho užitečných informací o dítěti a jeho rodině. Veliký význam pro všechny zúčastněné tedy autorka vidí ve vzájemném poznávání se rodin žáků. S ohledem na prováděný výzkum autorka touto aktivitou naplňovala druhý indikátor prvního kritéria a všechny indikátory druhého kritéria (viz. oddíl 4.2.1).

Autorčina prvního setkání s jejími budoucími prvňáčky a jejich rodinami u ohně se zúčastnilo 18 žáků (cca 85%). Z těchto setkání se pak stala každoroční tradice, většinou poslední týden v červnu autorka společně s asistentkou připravily nejen pro děti, ale i pro celé rodiny bohatý program – obvykle namotivován stejně jako škola v přírodě. V páté třídě pak po této akci odcházeli domů pouze rodiče, děti s autorkou a asistentkou přespaly ve třídě. Účast rodičů i dětí bývala na těchto setkáních zhruba 75 procent.

Formální přivítání prvňáčků i jejich rodičů

Během zahradní slavnosti pořádané každoročně poslední týden v květnu jsou budoucí prvňáčci oficiálně přivítáni na půdě školy její ředitelkou. Součástí tohoto přivítání je i ceremoniál předávání dárků - žáci devátých tříd věnují budoucímu prvňáčkově tričko s logem školy, poté následuje slavnostní průvod.

Přínos pro rodiče vidí autorka hlavně v možnosti získat informace o specifických a nabídkách popisované školy. A stejně jako v předcházejících aktivitách se rodiče, děti i učitel mají příležitost setkat a blíže se seznámit. Dětem pak může tento ceremoniál napomoci překonat obavu a ostych ze školy. S ohledem na prováděný výzkum autorka touto aktivitou naplňovala třetí indikátor druhého kritéria (viz. oddíl 4.2.1).

První společný den – „1. září“

Na této škole začíná první školní den přivítáním dětí i jejich rodin paní ředitelkou před školou, poté odcházejí děti společně s jejich rodiči a třídní učitelkou do kmenových tříd. Tam na ně čekají různě namotivované úkoly, některé určené pro děti, jiné pro celé rodinné týmy.

V autorčině třídě nazvané, jak již bylo řečeno, Krtečkov, přivítal všechny rodiče i děti samotný Krteček. Vyprávěl jim, jak to v Krtečkově chodí a nabídl jim své přátelství. Pak se dětí a rodičů zeptal, co to znamená být něčí kamarád. Děti a rodiče říkali, co kamarád dělá. Co by naopak nikdy neudělal, jak se k sobě navzájem kamarádi chovají... Tato diskuse byla důležitým začátkem pro tvorbu třídních pravidel.

Jako jednu z charakteristik přátelství děti uvedly, že „kamarádi se dobře znají“. To se Krtečkovi moc líbilo a ptal se dětí, co o něm vědí. A protože toho bylo mnoho, rozdál každému rodinnému týmu jeden lísteček a úkolem každé rodiny bylo všechny informace zapsat, ať už se týkaly Krtečka pana Millera nebo toho zahradního. Všechny takto získané informace pak každá rodina společně připevnila na nástěнку. V následujících dnech nám sloužily k různým úkolům. Krteček chtěl ale děti také naopak co nejvíce poznat, a proto jim rozdál svůj „Zvědavý dotazník“ A ještě jeden podobný měl připravený i pro jejich rodiče (viz podkapitola 5.2 a příloha).

Další Krtečkův úkol byl pro dvojice dětí, ta si vybrala jeden z nabízených geometrických tvarů (trojúhelník, čtverec, obdélník) a jejich úkolem bylo z velké hromádky puzzlí vybrat všechny daného tvaru a ty pak poskládat do obrázku Krtečka a jeho přátel. Každý rodinný tým za odměnu po splnění Krtečkových úkolů obdržel jeden jeho portrét a odnesl si ho domů k vybarvení.

Dětem měly všechny tyto aktivity umožnit nenásilný vstup do prostředí školy, důležitá byla i přítomnost rodičů, kteří společně vytvářeli tým. Další výhodou z pohledu rodičů může být seznámení se se způsobem práce pedagoga a jeho přístupem k dětem. Učitel může na druhou stranu pozorovat rodiče a děti ve vzájemné interakci. S ohledem na prováděný výzkum autorka touto aktivitou naplňovala první indikátor prvního kritéria, druhý a třetí indikátor druhého kritéria (viz. oddíl 4.2.1). Prvního školního dne se zúčastnilo všech 22 žáků, účast rodičů a dalších rodinných příslušníků byla různá v závislosti na jejich možnosti uvolnit se z práce.

9.1.2 Telef. rozhovory, emaily, sms

V průběhu školního roku autorka využívala různé formy vzájemné komunikace s rodiči. Již na jeho začátku ji zajímalo, který způsob komunikace je pro rodiče nejvhodnější, kterému dávají přednost. Proto se i ve výše zmíněném dotazníku objevila otázka zabývající tímto problémem. Z odpovědí vyplynulo, že rodiče dávají přednost osobnímu kontaktu, případně komunikaci prostřednictvím emailu. Toho autorka společně s asistentkou využívaly, emaily byly výhodné, zejména pokud potřebovaly naráz předat informace většímu počtu rodičů.

Počítače byly ve vzájemném předávání informací vůbec velkým přínosem, za pomoci jednoho tatínka-programátora byly založeny vlastní webové třídní stránky, kam mohla autorka ukládat nejen aktuální informace, ale i autorské práce dětí, fotky, odkazy na odbornou literaturu atd... Jediným problémem bylo několik málo rodičů bez pravidelného přístupu k internetu. V naléhavých případech se na druhou stranu autorce nejvíce osvědčila telefonická komunikace, případně sms zprávy. Ty využívali častěji rodiče - například k tomu, aby omluvili své dítě z vyučování.

Celkově autorka vidí přínos pro rodiče i učitele v rozšíření možností vzájemného poskytování informací. Rodiče také prostřednictvím webu mohli získat aktuální přehled o dění ve třídě, práci dětí, připravovaných akcích apod. Děti pak mohly na třídních webových stránkách prezentovat rodičům svá „dílka“. S ohledem na prováděný výzkum autorka touto aktivitou naplňovala všechny indikátory prvního i druhého kritéria (viz. oddíl 4.2.1).

9.1.3 Třídní schůzky/porady/konzultace

První třídní schůzky

První třídní schůzky sloužily nejen k předávání informací o plánovaných akcích školního roku a jiných organizačních záležitostech, ale za jejich hlavní úkol autorka s asistentkou považovaly přiblížit rodičům práci dětí při projektech v centrech aktivit a dát jim i příležitost vzájemně se blíže poznat. Pro učitele viděla autorka přínos těchto schůzek především v možnosti bližšího seznámení se s rodičovskými očekáváními ve vztahu k sobě i ke škole a seznámení rodičů se způsobem své práce. Z pohledu dětí pak spatřuje autorka výhodu v tom, že se jejich rodiče seznámili s prací v centrech aktivit, a tak si budou případně lépe rozumět při sdělování dalších zkušeností.

Se Začít spolu a jeho principy měli přímou zkušenost jen někteří z rodičů. Část z ostatních si základní informace vyhledala v knihách a na internetu, hodně z nich však nemělo povědomí žádné. Proto si pro ně autorka připravila takový malý projekt, aby si mohli vše vyzkoušet „na vlastní kůži“.

Třída byla uspořádána stejně jako při projektech do pěti center aktivit (viz oddíl 1.3.3). Když se rodič posadil, našel před sebou na lavici bílý list papíru. Na jeho spodní straně byla fotografie jednoho z dětí autorčiny třídy. Po jeho otočení bylo úkolem rodiče najít k dítěti na obrázku jeho rodiče a posadit se na jeho místo. To pomohlo od sebe oddělit rodiče, kteří se znají ze školky apod.

V každém centru na rodiče čekal úkolový list následujícími úkoly:

Rozdělte si funkce – časoměřič, spojka, mluvčí, vedoucí, písař, ilustrátor.

- 1) Společně nakreslete berušku.
- 2) Pod každou nohu napište jméno jednoho z členů skupinky.
- 3) Do jejích sedmi teček postupně vepište
 - kolik máte dohromady ve skupince dětí,
 - kolik je vašim dětem dohromady let,
 - váš celkový společný věk
 - ideální dovolenou, na které se všichni shodnete,
 - činnost, kterou rádi děláte,
 - vlastnost, které si u druhých ceníte,
 - oblíbená kniha.
- 4) Na závěr mluvčí berušku své skupinky představí ostatním.

Počáteční vážná atmosféra během chvíle vymizela, z jednotlivých center zazníval smích a zaujatá debata, ke které se postupně přidali všichni. Tyto třídní schůzky byly začátkem autorčiných dobrých a otevřených vztahů s rodiči. Ti pak neměli problém s ní řešit své případné obavy a problémy.

Prvních třídních schůzek se zúčastnili všichni rodiče, dalších se v průměru účastnilo přibližně 90% rodičů. S ohledem na prováděný výzkum autorka touto aktivitou naplňovala druhý a třetí indikátor prvního kritéria, všechny indikátory druhého kritéria, druhý, třetí a čtvrtý indikátor třetího kritéria (viz. Oddíl 4.2.1).

Třídní schůzky v průběhu roku

Během školního roku probíhaly v autorčině třídě tyto schůzky většinou dvakrát – na počátku školního roku a před školou v přírodě, protože autorka potřebovala některé záležitosti projednat se všemi rodiči naráz.

Pokaždé však byly třídní schůzky něčím neobvyklé, například se promítala videa z výletu nebo školy v přírodě, objevily se další malé projekty, které si autorka společně s asistentkou pro rodiče připravily a v jednom případě i naopak – iniciátory byli rodiče.

Porady/konzultace rodiče – dítě – učitel

Ve čtvrtletích jsou na výše jmenované škole vyhlášeny tzv. konzultační dny. Rodiče se v jejich rámci mohou s určitým učitelem domluvit na setkání, kterého se pak účastní spolu se svým dítětem, často se zúčastňuje i asistent pedagoga. Velkou výhodou pro všechny zúčastněné je při těchto setkáních soukromí a větší prostor a čas k řešení žákových potřeb a vývoje. Nedílnou součástí každé takové konzultace je společná prohlídka a prezentace žákova portfolia, to si ovšem vyžaduje od pedagoga čas na přípravu – je třeba pro názornost vybrat vhodné práce, ze kterých by bylo vidět, jaké pokroky dítě udělalo. Následných diskusí se samozřejmě zúčastňuje kromě rodičů a pedagoga i dítě. Autorka se snažila vždy o jeho maximální zapojení a poskytnutí dostatečného prostoru k vyjádření jeho stanoviska. Dítě se učí hodnotit svůj pracovní výkon, domácí přípravu apod. a chování. V tom spatřuje autorka velký přínos těchto setkání. A také v tom, že se rodiče mimo jiné mohou zapojit do spolurozhodování o vhodných postupech vzhledem ke vzdělávání a výchově svého dítěte. Z pohledu učitele pak vidí autorka velký význam v získávání informací o dítěti, jeho domácí přípravě, návycích apod.

S ohledem na prováděný výzkum autorka touto aktivitou naplňovala druhý a třetí indikátor prvního kritéria, všechny indikátory druhého kritéria, druhý, třetí a čtvrtý indikátor třetího kritéria (viz. oddíl 4.2.1). Při těchto setkáních byla účast rodičů poměrně vysoká, průměrně se zúčastnilo 80% rodičů.

Rodičovská setkání

Nejčastějším typem takových setkání byly v popisované třídě tzv. projektová odpoledne. Tak se nazývala odpolední setkání s rodiči, při kterých autorka společně se žáky prezentovala dopolední práci v centrech aktivit, často byly výstupem i nejrůznější scénky nebo hudební vystoupení. Poté bývaly pro rodinné týmy připravené různé úkoly, které rovněž tematicky navazovaly na dopolední projekt. Účastnili se jich často i prarodiče a jiní rodinní příslušníci. Málokdy se stalo, že by některá z rodin úplně chyběla.

Přínosem těchto setkání pro děti byla podle autorky, kromě již zmiňované možnosti prezentace dopoledních činností možnost vidět učitele a rodiče ve vzájemném

partnerském vztahu. Kromě toho bylo patrné, jak si děti vždy velice užívaly přítomnost a pozornost svých rodičů (zejména v případě dětí velmi zaměstnaných rodičů či těch s více sourozenci). Přínos těchto setkání z pohledu rodičů vidí autorka v navazování partnerského vztahu s učitelem, vzájemném poznávání se s ostatními rodinami, ale také v možnosti aktivně se zapojit do přípravy. Učitel má možnost se z těchto setkání dozvědět další informace o rodinách svých žáků.

S ohledem na prováděný výzkum autorka těmito aktivitami naplňovala první a třetí indikátor prvního kritéria, třetí a čtvrtý indikátor druhého kritéria a třetí indikátor třetího kritéria (viz. oddíl 4.2.1).

Odpadkové odpoledne pro malé i velké

Každý rodič nebo rodinný příslušník byl nejprve do třídní výzkumné laboratoře uveden svým dítětem, které ho po ní provedlo. Společný program začal hudebním vystoupením, děti zazpívaly svou Odpadkovou hymnu, která je provázela po celé dopoledne. Rodiče už od dětí věděli, čím se dopoledne zabývaly, další informace a fotografie prezentovala autorka na nástěnce na chodbě (viz. oddíl 3.2.5). Následovaly nejrůznější úkoly pro rodinné týmy z oblasti ekologie a třídění odpadů, jejichž výsledky se každému týmu zaznamenávaly na připravenou kartičku. Soutěžilo se v těchto disciplínách:

- **výroba květin z recyklovatelných materiálů** – každý si za pomoci nůžek provázku, barev a různých odpadových materiálů vyrobil vlastní zvláštní květinu.
- **ekologický kufr** – pravidla byla obdobná jako v televizi, jen neznámé předměty byly z oblasti tříděných odpadů a soutěžícím bylo známo, do kterého kontejneru patří.
- **otázkový kvíz** – patnáct otázek, které se týkaly recyklace, bylo rozmístěno po budově školy, úkolem každého týmu je bylo objevit a správně odpovědět.
- **třídění na čas** – tentokrát třídili rodiče a prarodiče. Děti – odborníci měly dohlížet na správnost. Kontejnery pro tuto hru děti vyrobily dopoledne a sloužily ve třídě i v dalších letech.

Odměnou za aktivní účast v tomto odpoledni byly všem rodinným týmům certifikáty a dárková taška, kterou sponzorsky věnoval škole Magistrát hlavního města Prahy a obsahovala propagační materiály, ekologické leporelo, malý plastový kontejner na tužky a balónek.

Zpočátku byla tato setkání připravována autorkou nebo asistentkou, později se stále více podíleli i rodiče.

Martinská slavnost

S nápadem na toto setkání přišlo několik maminek, které jsou členkami malého divadelního spolku. Nabídly autorce, že pro děti a jejich rodiny zahrají stínové divadlo – příběh o svatém Martinovi. Jakmile se tato informace objevila na webových stránkách třídy, přihlásila se řada dalších rodičů s dalšími nápady, jak plánované odpoledne ještě ozvláštnit. Jedna maminka napekla martinské rohlíčky, s jedním šikovným tatínkem mohli malí i velcí zájemci vyrábět netradiční koníky. Všechny také velice zaujal kostým římského vojáka, který si vypůjčil jeden tatínek, pracující v televizi.

Společné víkendy

Vznikly jako spontánní nápad při prvních třídních schůzkách a natolik se všem zalíbily, že se v nich nadšeně pokračovalo i v dalších letech. Účast na nich bývala vysoká, kromě rodičů a dětí se zúčastňovali i sourozenci, občas zavítal i někdo z prarodičů a zvířecích mazlíčků. Účastníků někdy bývalo dohromady i osmdesát. Akce takového rozsahu je velmi náročná na organizaci a autorka s asistentkou by ji nikdy nezvládly tak hladce, kdyby jim nepomohli rodiče. I zde se tak naplno ukázaly všechny výhody partnerského a otevřeného vztahu mezi školou a rodinou. Z pedagogického hlediska bylo pro autorku přínosné pozorovat dítě a jeho interakce s rodinnými příslušníky, jinak bylo samozřejmě důležité i další vzájemné poznávání, prohlubování komunikace a navozování vztahu důvěry.

Na první z těchto víkendů autorka a rodiny popisované třídy vyjely začátkem prosince do Hrachova. Předvánočnímu období byl přizpůsoben i společný program. Několik maminek a tatínků otevřelo pro ostatní jakési dílničky – ve kterých se např.

zdobily vánoční ozdoby nebo vánoční perníčky, jinde se jako stínové divadlo hrál betlémský příběh, večerní zábavu obstarala jedna maminka, která učila skotské lidové tance. V režii autorky a rodičů byl i nedělní výlet a hřiště plné čertovin. Často již v průběhu jednoho víkendu se autorce scházely od rodičů nápady a náměty na akci příští.

9.2 Písemné formy komunikace školy s rodinou

Hned v první školní den autorka rodiče poprosila o vyplnění krátkého dotazníku. Domluvila se s nimi na týdenní lhůtě k jeho vyplnění. Všech 21 dětí jej odevzdalo. Pro některé rodiče byl tento dotazník vůbec první zkušeností s institucí školy. Pro všechny rodiče pak, jak vyplynulo z reflexe, signál otevřenosti školy a zájmu pedagoga o jejich dítě. Oceňovali zájem pedagoga o jejich názor, byli rádi, že je s nimi počítáno, že jsou pro školu a učitele nepostradatelnými partnery. V tomto také autorka spatřuje největší výhodu tohoto dotazníku z pohledu rodiče.

Dotazník se skládal z deseti otázek, všechny měly otevřenou odpověď. První polovina otázek byla zaměřena na zjišťování rodičovských očekávání vůči škole a učiteli, také upřednostňovaných forem jejich vzájemného kontaktu (tj. rodina – učitel, škola). Druhá polovina otázek byla zaměřena na dítě, na jeho zájmy, chování v neobvyklých situacích a podobně.

V dotazníku autorka použila některé otázky z metodického průvodce Začít spolu (Krejčová, Kargerová, 2003). K otázkám jsou připojeny i odpovědi, které se objevily nejčastěji, nebo se z nějakého důvodu zdály autorce důležité nebo zajímavé.

1. Které vlastnosti a dovednosti by škola měla u dítěte rozvíjet?

Odpovědi:

- Zvědavost;
- Samostatnost;
- Komunikační schopnosti;
- Umění spolupracovat;

- Vztah k hodnotám;
- Umět nacházet souvislosti;
- Přirozené sebevědomí;

2. Jaké by mělo podle vás prostředí školy?

Odpovědi:

- Otevřené a komunikativní k rodičům;
- Zásadové - otevřené k potřebám dětí, ale zároveň přísné, pokud jsou porušena pravidla;
- Čisté a útulné;
- Nestresující, chápající a laskavé;
- Tvůrčí, inspirativní a kulturně podnětné;
- Vstřícné, přátelské k dětem;

3. Co by mělo být hlavním cílem výchovy a vzdělávání v naší škole?

Odpovědi:

- Na prvním stupni uchovat jejich dětskou duši;
- Vést k uvědomění si vlastní zodpovědnosti;
- Vychovat samostatného, zdravě logicky uvažujícího jedince;
- Naučit se samostatně vyhledat potřebné informace;
- Neodradit děti od touhy po dalším vzdělávání;
- Budovat schopnost sebehodnocení;

4. Co byste chtěli, aby se vaše dítě v průběhu školního roku naučilo?

Odpovědi:

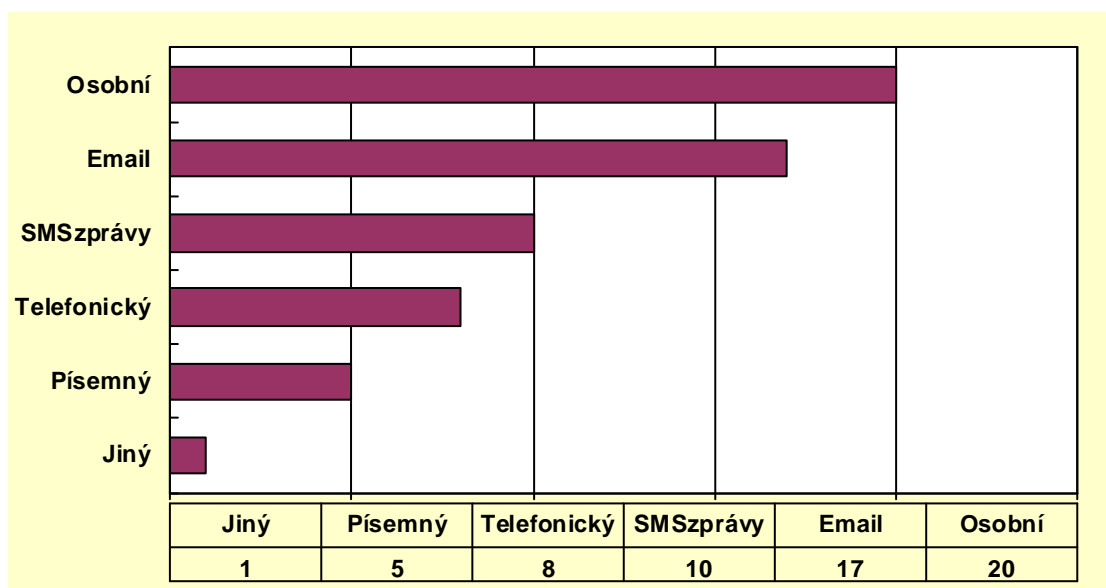
- Naučit se povinnostem (pravidelným);

- Být ohleduplný k ostatním;
- Jednat a pracovat samostatně;
- Pracovat v kolektivu a najít si v něm své místo;
- Číst, psát a počítat;

**5. Jaké formy komunikace se školou/učitelem upřednostňujete?
(Můžete napsat i více možností)**

Nabídka : osobní, písemná, telefonická, email, SMS, jiné...

Graf 2. :Rodiči preferovaný způsob komunikace



Většinou rodiče nevybírali pouze jedinou variantu, většina z nich upřednostňovala osobní rozhovor ať už přímo, nebo po telefonu, případně e-mail. Kolonku „jiné“ vyplnil pouze jeden rodič, jako preferovanou formu uvedl zápis do žákovské knížky.

Posledních pět otázek bylo zaměřeno na dítě a jeho chování v rodině.

6. Jaké činnosti děláte se svým dítětem nejraději?

7. Na co jste u vašeho dítěte nejvíce pyšní?

8. Jaké jsou oblíbené hry a aktivity vašeho dítěte?

9. Jak se vaše dítě chová, když je rozrušené, jak s ním v takových situacích jednat?

10. Co dalšího ještě bychom měli o vašem dítěti vědět?

Tento dotazník se z pohledu autorky (učitelky) velice osvědčil – zejména v prvním měsíci. Byl důležitým zdrojem informací, často byl využíván při plánování motivačních činností - na základě dětských zájmů. Pomocníkem se stával i v situacích, kdy bylo dítě rozrušené. Neméně důležitá byla zjištění vyplývající z dotazníku týkající se představ rodičů o filozofii a klimatu školy. Z pohledu dítěte pak autorka vidí největší přínos, i když nepřímý, v získaných informacích o dítěti, jeho chování v krizových situacích, zájmech apod. Mohla je totiž využít v jeho prospěch.

S ohledem na prováděný výzkum autorka touto aktivitou naplňovala druhý a čtvrtý indikátor druhého kritéria (viz. oddíl 4.2.1).

9.2.1 Neformální zprávy o dítěti a dění ve škole

Týdenní plány

Jsou další možnosti jak rodiče vtáhnout do dění ve třídě. Těmito plány rodiče snadno a pravidelně autorka společně s asistentkou informovala o probíraném učivu, nutných pomůckách, plánovaných projektech, ale například i o uplynulém týdnu. Většina rodičů považovala tyto plány za velmi přínosné – zvláště je oceňovali ti rodiče, kteří měli větší zájem s dětmi doma pracovat - pomáhat jim s přípravou, procvičovat probíranou látku, vypracovávat domácí úkoly. Také pokud některý žák na delší dobu onemocněl, rodiče přesně věděli, na jakých úkolech by s ním měli pracovat. Z pohledu dítěte vidí autorka výhodu těchto plánů v tom, že se dítě s jejich pomocí učí rozvrhnout svou přípravu a úkoly. Podle autorky je tento plán pomocníkem i z pohledu učitele. Usnadňuje mu například plánování učiva. S ohledem na prováděný výzkum autorka touto aktivitou naplňovala druhý indikátor prvního kritéria, první a druhý indikátor druhého kritéria (viz. Oddíl 4.2.1).

Informační dopis pro rodiče

Informační dopisy obvykle doplňovaly informace zveřejňované na internetu, nástěnkách nebo v týdenních plánech. Rodiče je proto nedostávali pravidelně. Měly buď interní (třídní) charakter, nebo celoškolský. Ty třídní informovaly rodiče o chystaném projektu, při kterém bylo nutné, aby žáci pokračovali v práci i doma, upozorňovaly na některé společné akce, poskytovaly rodičům přehled o práci dětí. Školní informační dopisy upozorňovaly na akce, do kterých se zapojilo více tříd (adopce zvířete z pražské ZOO, sběr lesních plodů...), akce pro rodiče (zahradní slavnost, vánoční a velikonoční dílny) nebo se týkaly chodu školy. Autorka spatřuje přínos těchto dopisů hlavně z pohledu rodičů. Rozšiřují totiž možnost získávání dalších informací. Na druhou stranu jsou informační dopisy výhodné i pro učitele, umožňují mu přiblížit rodičům činnost třídy. S ohledem na prováděný výzkum autorka touto aktivitou naplňovala druhý a třetí indikátor prvního kritéria a první indikátor druhého kritéria (viz. Oddíl 4.2.1).

Informační nástěnka pro rodiče

Tato nástěnka se autorce velice osvědčila z hlediska předávání informací zejména v první a druhé třídě, kdy měli rodiče při vyzvedávání svých dětí největší příležitost ji sledovat. Nacházela se na chodbě v těsné blízkosti třídy. Zpočátku byla tvorba nástěnky v kompetenci autorky nebo asistentky, bylo nutné ji pravidelně aktualizovat, což probíhalo přibližně jednou týdně. Na nástěnce bývaly vystaveny různé práce dětí, zejména výstupy z projektů – pracovní listy, různé grafy, výsledky pozorování apod., autorská literární tvorba dětí - ať už to byly jejich básničky, nebo povídky, pravidelně se zde objevovaly i výkresy. Což rodiče velice oceňovali a viděli jako přínos. Na nástěnce autorka často prezentovala také fotografie a výstupy ze společných akcí s rodiči, projektů, výletů, škol v přírodě...

Důležitou součástí této nástěnky bylo i Okénko plánovaných akcí informující o tom, co třídu v nejbližší době čeká. Postupem času přebíraly péči o nástěnku stále více děti, a to nejen po grafické stránce, ale i po obsahové. Připravovaly různé soutěže, hádanky a jiné úkoly pro žáky z ostatních tříd, zveřejňovaly některé zajímavé poznatky z oblastí svých zájmů, prezentovaly svou práci v projektech.

Z pohledu dětí pak přinášela tato nástěnka další možnost prezentace vlastní práce a nápadů, učitelé dávala kromě možnosti prezentovat svou práci i možnost oslovit velké množství lidí, z pohledu rodičů byly přínosem získané informace. S ohledem na prováděný výzkum autorka touto aktivitou naplňovala první indikátory prvního a druhého kritéria (viz. oddíl 4.2.1).

Smajlík – třídní zpravodaj

Zrodu Smajlíka, třídního časopisu předcházela rozsáhlý průzkum mínění a preferencí jak rodičů, tak i dětí. Autorku i děti zajímalo, co by se na jeho stránkách mělo objevit, co jeho budoucí čtenáři pokládají za zajímavé a důležité, případně zda by si někdo z rodičů chtěl vzít některou z rubrik na starost. Zájem byl veliký, částečně i díky tomu, že škola žádný časopis na celoškolní úrovni nevydávala. Děti prohledávaly některé časopisy a hledaly v nich inspiraci, pomoc nabídli i někteří rodiče. Např. jeden šikovný tatínek se Smajlíkem hodně pomáhal po grafické stránce, někteří rodiče přispívali i z hlediska obsahu. Nejvíce práce ale přece jen spočívalo na autorce s asistentkou a pak také na samotných dětech. Autorka vytvářela zejména rubriky informačního charakteru – co popisovanou třídu ten daný měsíc čeká, ohlédnutí se za tím, co bylo – jednalo se zejména o krátké shrnutí uplynulých projektů nebo společných akcí, pravidelně se zde objevovaly autorské práce dětí, které vznikly v rámci projektu nebo jako ohlas na něj. Převážně v dětské režii byl pak Smajlík obohacován o velké množství různých hádanek, přesmyček, hlavolamů a křížovek. Občas se v něm také objevovaly odkazy na různé zajímavé informace, na které děti narazily v knihách, televizi či internetu. Původně na asistentčin popud vznikla „zpovědnice“ - rubrika, ve které děti dělaly interview mezi sebou navzájem, ale i s rodiči nebo třeba školníkem.

Z pohledu dětí vidí autorka největší přínos v tom, že si mohly vyzkoušet novou profesi a s ní související zodpovědnost. Rodiče se pak prostřednictvím tohoto zpravodaje mohli dozvídat nové informace o dění ve třídě, ale také v něm mohli objevit odkazy na odbornou literaturu, což také velice oceňovali. S ohledem na prováděný výzkum autorka touto aktivitou naplňovala druhý a třetí indikátor prvního kritéria, druhý a čtvrtý indikátor třetího kritéria (viz. oddíl 4.2.1).

9.3 Rodiče ve třídě

Jak již bylo řečeno, hned při první třídní schůzce autorka všem rodinám rozdala krátký dotazník. S jeho pomocí chtěla zjistit, co rodiče od spolupráce se školou očekávají a jak se oni sami chtějí nebo mohou podílet na životě třídy. Podle jejího názoru (a podle principů Začít spolu) je důležité situaci takto zmapovat. Učitel na základě zjištěných informací může rodiče více vtáhnout do dění ve třídě a dětem pak s jejich pomocí zprostředkovat další možnost a příležitost, jak se rozvíjet.

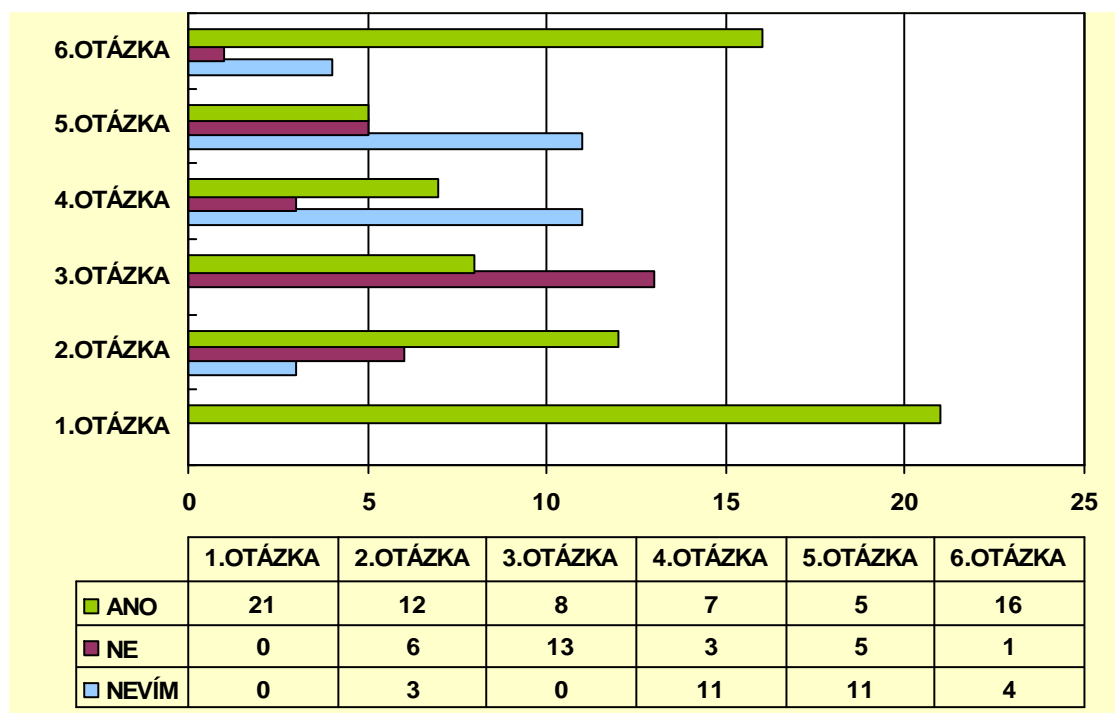
Dotazník se skládal z celkem šesti otázek. Některé měly uzavřenou, jiné polouzavřenou odpověď. Stejně jako v případě prvního dotazníku jej vyplnilo a odevzdalo všech 21 rodičů.

1. Rádi bychom se jako rodina aktivně zapojili do činnosti naší třídy.
ANO – NE – NEVÍM.
2. Mám zájem a možnost účastnit se dopoledního vyučování v roli pozorovatele.
ANO – NE - NEVÍM.
3. Jsem schopen a ochoten pomoci s organizační přípravou (výletu, školy v přírodě, exkurze aj.) ANO – NE - NEVÍM.
4. Mám zájem a možnost účastnit se dopoledního vyučování v roli odborníka (např. přes kutilství, pečení, vyšívání...). ANO – NE – NEVÍM
Jsem odborník přes ...
5. Mám nějaké zajímavé zaměstnání nebo zálibu, popřípadě zkušenost, kterou bych mohl/a obohatit naši práci s dětmi? (například beseda, prezentace, návštěva...) ANO – NE - NEVÍM Mohu nabídnout ...
6. Mám možnost z domácích nebo firemních zdrojů poskytnout různé materiály a prostředky pro potřeby naší třídy (výtvarné a kancelářské potřeby, knihy, atd.) ANO – NE – NEVÍM
Mám možnost poskytnout/zapůjčit ...

Z výsledků dotazníků se ukázalo, že všichni rodiče se chtějí nějakým způsobem do života třídy zapojit. Nejvíce z nich se přihlásilo o roli třídního pozorovatele (12),

naopak nejméně si rodiče troufali na roli odborníka (5). Pomoc s organizací nabídlo jen osm rodičů, zejména z důvodu větší časové náročnosti. Přibližně stejný zájem byl o roli pomocníka (7). Jak se ukázalo, nakonec byla čísla o něco vyšší – ne vždy si totiž rodiče dokázali přesně představit, co která role obnáší. Velký ohlas mezi rodiči měla otázka č. 6, šestnáct rodin slíbilo poskytnout různé materiály a prostředky.

Graf 3 Možnosti zapojení rodin do činnosti třídy



Podle autorky je účast rodičů ve třídě, bez ohledu na roli, do které vstupují, přínosem pro všechny zúčastněné. Z pohledu rodiče spatřuje největší výhodu v tom, že mohou být přítomni výuce a více tak porozumět vzdělávacímu procesu. To, že vidí vlastní dítě mezi vrstevníky, se zdá také přínosem. Ze strany žáků se autorce zdá jako nejdůležitější příležitost vidět učitele a rodiče jako partnery, kteří komunikují a spolupracují a s ohledem na jeho zájmy. Učiteli se pak například nabízí možnost zpestřit výuku za pomoci rodičů odborníků.

9.3.1 Rodič jako pozorovatel

Pro rodiče byla tato role často nejpříjemnější – tedy pokud měli možnost uvolnit se ze zaměstnání. To bylo jasně viditelné i z čísel z dotazníku. Nakonec se však většina z pozorovatelů později objevila ve třídě i jako asistent nebo odborník. Z následných rozhovorů s rodiči se ukázalo, že role pozorovatele jim připadala jako nejjednodušší. Nebyli si jisti, zda by v jiných rolích obstáli, zda by spíše svou přítomností situaci nekomplikovali. Někteří měli také obavu, jestli by měli co nabídnout. Prostředí školní třídy pro ně bylo alespoň zpočátku nové a nezvyklé, cítili se nejistí, potřebovali se přesvědčit, že jsou pedagogem vítáni.

Návštěvy rodičů byly dětmi velice vítané, každé toužilo, aby se ve třídě objevil někdo z jeho rodiny. Jak již bylo řečeno, přítomnost rodičů při vyučování ve třídě byla podmíněna jejich možností uvolnit se ze zaměstnání – některé maminky na mateřské dovolené byly ve třídě častým hostem, naopak některé tatínky bylo možné ve třídě přivítat jen výjimečně.

I děti si na přítomnost rodičů musely do jisté míry zvyknout, zpočátku odváděla jejich pozornost, snažili se s rodiči komunikovat, zajišťovat si jejich pozornost různými způsoby, pochlubit se s nimi před spolužáky. To se ale postupně měnilo a po několika měsících byly rodiče brány jako něco běžného, jejich návštěvy se stávaly samozřejmostí. Nejednou se autorce stalo, že bylo ve třídě i více rodičů a při jednom náslechu studentů pedagogické fakulty byly děti ve třídě dokonce v menšině. Nezalekly se však a pracovaly, jako by nic, jako by tam ani žádní dospělí nebyli.

S ohledem na prováděný výzkum autorka touto formou spolupráce naplňovala první indikátor prvního kritéria a čtvrtý indikátor třetího kritéria (viz. oddíl 4.2.1).

9.3.2 Rodič v roli odborníka

Rodiče se tuto roli často nejprve zdráhali přijmout, avšak pokud jim byl dostatečně dán najevo zájem, obvykle se nechali přesvědčit. Autorka se jim snažila ukázat, že jejich rozmanité zkušenosti a znalosti děti obohacují, rozšiřují dále jejich

obzory. Při besedách a přednáškách se děti nejenom dozví něco nového, ale učí se i formulovat své otázky a obhajovat svůj názor, případně si něco prakticky vyzkoušet.

Rodiče – odborníky využívala autorka velmi často v rámci různých projektů – například při projektu Zdravé zuby. Tomu předcházela návštěva ordinace jednoho tatínka – stomatologa, který si pro děti připravil pestrý program. Jeho ordinace se nachází v rodinném domě a její součástí je i ordinace hygienika. Děti se tak mohly rozdělit do skupin a postupně si vše důkladně prohlédnout. Měly možnost prohlédnout si model zubu, rentgenové snímky, přístroje, mikroskop, paní hygienička jim vysvětlila zásady správné péče o chrup.

V rámci projektu Lidské tělo do třídy přišel na besedu jeden tatínek – lékař pracující u záchranné služby. Vysvětlil dětem, jak jednat a pomoci v různých situacích, názorně si vyzkoušeli umělé dýchání a vrcholem tohoto setkání byla prohlídka sanitního vozu.

Při projektu Řemesla a profese autorka využila hned několika rodičů – odborníků. Tatínek – tiskař třídu provedl celou tiskárnou, děti měly možnost poznat celý proces výroby tiskovin – od prvopočáteční sazby přes tisk až ke knihařskému zpracování.

Další tatínek – odborník, povoláním policista povídal dětem o tom, jak se mohou bránit a chovat v některých situacích. Například v případě ohrožení psem, pokud je na ulici osloví cizí dospělý, nebo když najdou na hřišti injekční stříkačku. Na závěr si pak velice poutavě připravil takové malé základy bezpečného chování v silničním provozu. Děti si mohly vyzkoušet i roli policisty a provoz řídit – ovšem pouze na školním hřišti.

Mezi rodičovské odborníky nepatřili pouze tatínkové. S provozem jedné pražské knihovny děti seznámila teta jednoho žáka. Ukázala jim, jak se orientovat v knihovně, jak vyhledat knihu v počítačové databázi, objednat ji ze skladu... Seznámila děti i se studovnou a ty si své nově nabyté znalosti měly možnost ověřit ihned v praxi. Bylo pro ně připraveno několik zásludných úkolů (rozvézt a správně zařadit vozík knížek, najít co nejrychleji pět knih pohádek apod.

V rámci tohoto projektu měli žáci popisované třídy také možnost nahlédnout do zákulisí pražského dětského divadla, kde jedna z maminek pracuje. Děti si mohly prohlédnout kulisy jednoho představení, kostýmy, jednotlivé druhy loutek. Tato

maminka navštívila třídu ještě v roli jiného odborníka – tentokrát jako výtvarnice. Malovala s dětmi na hedvábí, ale kromě toho jim vysvětlila i jak takové hedvábí vzniká, i jednotlivé triky, které se dají při práci s ním použít.

Další oblast, ve které byli využíváni rodiče jako odborníci, se týkala rodiny. V metodickém průvodci *Začít spolu* (Krejčová, Kargerová, 2003) autorka objevila aktivitu týkající se péče o malé dítě (v kojeneckém věku). Shodou okolností se jedné holčičce v tom školním roce narodil bratříček, a tak autorka poprosila jejich maminku, zda by nepřišla dětem ukázat, jak se o takové miminko pečuje, co všechno potřebuje. Ona a její tříměsíční miminko pobyli společně s dětmi jedno dopoledne. Ve třídě jej chovala, uspávala, přebalovala a krmila. Pro některé děti to bylo vůbec první bližší setkání s miminkem. Na toto setkání navazoval víkend, kdy se všechny děti staly takovými malými maminkami, které se o své děťátko – panenku musely starat stejně, jako to viděly ve škole. Této aktivitě předcházela informační dopis pro rodiče, ve kterém je autorka prosila o spolupráci při této aktivitě a dohled nad tím, aby bylo dětem o malé „miminko“ dobře postaráno.

V roli odborníků se několikrát ve třídě objevili i prarodiče, například v rámci projektu *rodina*, kdy byli všichni pozváni na společné setkání. Děti pro ně měly připravenou spoustu zvědavých otázek, oni jim na druhou stranu vyprávěli příběhy z dob svého mládí. Vítaným zpestřením byli v tomto případě prarodiče, a tak se doba, o které se toto dopoledne vyprávělo, znatelně rozšířila. Na závěr tohoto setkání si prarodiče pro děti připravili poznávací kvíz – přinesli s sebou některé předměty, které se již dnes příliš nepoužívají, ale v dobách jejich mládí své místo měly v každé domácnosti.

Prostřednictvím rodičů – odborníků měly děti také možnost poznávat vzdálená místa a odlišné kultury. Tímto způsobem „navštívili“ například Kubu s bývalým pracovníkem kubánského velvyslanectví. Ještě poučnější ale bylo podle autorčina názoru vyprávění rodičů – cizinců. Skrze ně mohli žáci poznat jejich domovinu očima místních obyvatel, naučit se několik základních frází v jejich řeči, v případě maminky z Jemenu dokonce ochutnat i místní speciality. Tatínek z Dominikánské republiky zase spolu se svou taneční partnerkou děti učil salsu a další místní tance.

S ohledem na prováděný výzkum autorka touto formou spolupráce naplňovala první a třetí indikátor prvního kritéria, první a třetí indikátor třetího kritéria (viz. oddíl 4.2.1).

9.3.3 Rodič jako asistent

I rodiče jako asistenti byli ve třídě nepostradatelní. Při projektech díky nim měly autorka s asistentkou příležitost věnovat se více dětem, se kterými bylo nutno pracovat individuálně (ADHD, SPŠD), plánovat náročnější úkoly (vyžadující spolupráci dospělých) do jednotlivých center. Stejně jako u odborníků se řada rodičovských asistentů postupně vyčlenila ze skupiny, která se přihlásila jako pozorovatelé. A stejně jako oni oceňovali i rodiče – asistenti možnost vidět své dítě pracovat v kolektivu dětí pod vedením jiného dospělého (učitele). Řadu z nich překvapilo, nakolik se jejich dítě v kolektivu mění. Měli pocit, že je to úplně jiné než doma. S ohledem na prováděný výzkum autorka touto formou spolupráce naplňovala první indikátor prvního kritéria a čtvrtý indikátor třetího kritéria (viz. oddíl 4.2.1).

9.4 Zhodnocení analýzy a dílčí interpretace

Autorka provedla analýzu efektivity spolupráce mezi rodinou a školou na základě dokumentu „Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA.“ (Kargerová, Krejčová, Maňourová, 2011), ve kterém jsou obsažena kritéria a jejich indikátory ukazující do jaké míry učitel tyto standardy naplňuje (viz. oddíl 4.2.1).

Za účelem naplnění prvního cíle výzkumu praktické části proto autorka provedla rozbor jednotlivých konkrétních forem a strategií spolupráce (viz. kapitola 9). V jeho rámci se snažila rozhodnout, které indikátory a tím i kritéria jednotlivé formy naplňují. Na základě provedeného rozboru pak došla ke zjištění, že do určité míry se jí podařilo naplnit všechny indikátory zmiňované oblasti a tím samozřejmě také všechna kritéria. U indikátorů prvního a druhého kritéria je poměrně stejné zastoupení, výrazně horší je pak situace u indikátorů třetího kritéria.

Z toho vyplývá, že se autorce jako učitel v rámci možností dařilo utvářet partnerský vztah s rodinami žáků, nabízet jim i dalším členům komunity možnost zapojit se do výchovy a vzdělávání dětí, rovněž se jí dařilo poměrně účinně užívat formální a neformální komunikační strategie ke sdílení informací o pokrocích dětí v učení i dalších informací. Na druhou stranu však autorka pocítuje (což předcházející analýza rovněž potvrdila) jistou rezervu v naplňování kritéria obohacování vzdělávání nabídky ze zdrojů, které učitel poskytuje širší komunita. Do budoucna by se tak měla zaměřit zejména na vytváření přátelského vztahu s organizacemi a institucemi, které mu k onomu obohacení mohou dopomoci, rovněž pak svou snahu zacílit na zvýšení intenzity začleňování obsahů a témat, které korespondují se zkušenostmi dětí z rodiny do výuky. V neposlední řadě si pak autorka klade za cíl do budoucna snažit se více nabízet rodičům informace a nápady, jak pro děti vytvořit vhodné domácí prostředí k učení, a tím zlepšovat jejich rodičovské kompetence.

10 Dílčí interpretace výzkumu a jeho zhodnocení

10.1 Interpretace hloubkového rozhovoru s učitelkou

Autorka oslovila v průběhu tohoto výzkumu kolegyni - učitelku prvního stupně vyučující rovněž podle programu Začít spolu. Při prvním setkání seznámila autorka paní učitelku se svým výzkumem a jeho cíli. A půjčila jí k seznámení dokument „Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA“ (Kargerová, Krejčová, Maňourová, 2011), který je důležitým podkladem pro tento výzkum.

Po zpracování analýzy efektivity spolupráce mezi rodinou a školou a jejím zhodnocení dala autorka rozpracovanou praktickou část této diplomové práce této kolegyni přečíst. Tomuto čtení byla přítomna a byla připravena odpovědět na otázky, pokud by ze strany kolegyně nějaké vyvstaly. Paní učitelka si tuto část přečetla, neměla při jejím čtení žádné komentáře ani doplňující otázky. Poté měla autorka připraveno pět otázek, jako podklad pro následující rozhovor.

Na první otázku - „do jaké míry byla podle tvého názoru popisovanými konkrétními formami spolupráce naplněna jednotlivá kritéria, případně jejich indikátory obsažené v dokumentu „Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA“, nedokázala paní učitelka ihned odpovědět. Otevřela proto zmíněný dokument a procházela jednotlivé formy spolupráce popsané autorkou. Poté si znovu prošla autorčinu analýzu a konstatovala, že opravdu všechna kritéria jsou do určité míry naplňována. Podle jejího názoru pak autorka naplňuje ve větší míře indikátory prvního a druhého kritéria.

Druhou otázkou autorka navázala, zajímalo jí, kde paní učitelka vidí možnosti pro další rozvoj. Z odpovědi vyznělo, že zaměřit by se měla zejména na třetí oblast, pokusit se ve větší míře navázat kontakty s institucemi a organizacemi, které mohou nějakým způsobem obohatit výuku žáků. Dále by autorce doporučovala začleňovat

do vzdělávání žáků témata, která nějakým způsobem korespondují s vlastními zkušenostmi dětí s ohledem k jejich rodinnému prostředí.

Ve třetí otázce se autorka zajímala o to, co podle názoru paní učitelky bylo v této práci nejvíce smysluplné nebo užitečné a zda by případně mohla něco využít ve své vlastní praxi. Paní učitelku velice zaujal již zmíněný dokument. Ocenila také snahu autorky zmapovat na jeho základě úroveň své „spolupráce s rodinou“ a také některé konkrétní aktivity, například společná setkání. Pořádá je pro rodiče svých žáků také, ale ne v této míře. Ráda by uspořádala pro rodiče a žáky společný víkend a přečtení této práce se jí prý stalo jakousi inspirací.

Na otázku, co paní učitelce po přečtení této práce vrtá hlavou, odpověděla, že řeší otázku jak spolupracovat s rodiči, kteří o tuto spolupráci nejeví nejmenší zájem. Sama se s tímto problémem již setkala. Snažila se tyto rodiče ke spolupráci motivovat, ale bohužel bez výsledku. Navíc podle jejího názoru tímto nezájmem trpělo nejvíce jejich dítě, protože rodiče se neúčastnili žádných formálních ani neformálních setkání, na rozdíl od všech ostatních rodičů a dítě si tuto skutečnost uvědomovalo.

V poslední otázce autorku zajímalo, zda podle paní učitelky odpovídají formy a strategie popsané v této práci standardům popisované školy. Podle názoru paní učitelky samozřejmě ano, neboť odpovídají principům programu Začít spolu. I když podle ní by měli ke spolupráci s rodinou přistupovat tímto způsobem učitelé všech základních škol, bez ohledu na vzdělávací program. Což se plně ztotožňuje i s názorem autorky.

10.2 Interpretace dotazníkového šetření

Na konci pátého ročníku autorka požádala deset rodičů popisované třídy o zhodnocení několikaleté spolupráce formou nestrukturovaného dotazníku. Na připravené papíry měli rodiče stručně popsat své zkušenosti s programem Začít spolu s ohledem na oblast vzájemné spolupráce rodiny a školy/učitele. Své odpovědi mohli rodiče odevzdat anonymně, ale této možnosti nikdo z nich nevyužil.

Autorka se pokusí shrnout tyto dotazníky vzhledem k jednotlivým kritériím obsaženým v dokumentu „Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA“ (Kargerová, Krejčová, Maňourová, 2011). První kritérium týkající se partnerského vztahu rodiny a školy a možnosti zapojení se rodičů nebo dalších členů rodin do výuky bylo, jak z odpovědí rodičů vyplývá, naplňováno ve velké míře. Podle jednoho z tatínků „se od počátku vytvořilo jakési širší společenství, které mazalo ostré hranice mezi rodinou a školou a myslím, že umožnilo dětem vnímat přirozeně školu jako otevřené společenství, kde heslo Začít spolu není jen heslem, ale žitou realitou. Na tento start pak navázaly další akce jako škola v přírodě a pobyt pod stany, které byly organizovány paní učitelkou s velkým entusiasmem a nápaditostí a na nichž participovali i někteří rodiče.“.

V dotaznících se také objevilo, že někteří rodiče měli obavu z aktivního zapojení se do výuky, ale nakonec byl výsledkem dobrý pocit. Jedna z maminek poznamenala, že se díky této spolupráci leccos naučila a také pochopila. Rodiče také ocenili možnost vidět své dítě „pracovat“.

Druhé kritérium specifikuje oblast spolupráce rodiny a školy z trochu jiné strany. Toto kritérium může být naplňováno například tím, že učitel poskytuje rodičům dostatečné množství informací o vzdělávání a pokrocích jejich dítěte, ale na druhou stranu se snaží také informace o rodinách žáků získat a následně využít. A také je naplňováno tím, že učitel vytváří příležitosti pro rodiny vzájemně se poznat. I zde je patrné z odpovědí rodičů, že bylo toto kritérium autorkou do jisté míry naplňováno. Rodiče oceňovali například to, že „spolupráce školy s rodinou v rámci programu Začít spolu vedla k hlubšímu vzájemnému poznávání se – spolužáků navzájem, rodičů i sourozenců s učitelem i rodičů navzájem“. To s sebou podle rodičů přináší různé výhody, například je dobré to, že „se rodiče žáků navzájem znají, protože jsou eliminovány možnosti šikany mezi dětmi, a to proto, že každé dítě je vnímáno jako součást i jiné komunity, která má konkrétní členy – rodiče a sourozence. Dítě tak nevystupuje vůči spolužákům jako osamělý neznámý jedinec.“ Toto tvrzení se autorce v praxi také potvrdilo.

To, zda autorka naplňuje i třetí poslední kritérium, týkající se využívání různých zdrojů poskytovaných rodinou i širší komunitou k obohacení vzdělávání žáků, nelze z tohoto dotazníkového šetření zjistit. Rodiče se o této oblasti nezmínili ani v tom

smyslu, že by byla učitelem naplňována, ale ani naopak. V tom vidí autorka poučení pro příště, podle jejího názoru by bylo v budoucnosti třeba jednotlivá kritéria blíže specifikovat. Mohlo se totiž klidně stát, že se rodiče o těchto aktivitách a jejich názoru na ně jen „zapomněli“ zmínit. Tím, že by autorka tento dotazník blíže specifikovala, by možná také předešla tomu, že se část rodičů zabývala místo otázkou vztahu rodiny a učitele jeho vztahem k dítěti.

Na závěr by autorka ráda odcitovala jednu z maminek: „Moje dítě chodí do páté třídy a ještě stále se do školy každý den těší. Mě je 35 a do té samé školy se vždy těším také.“

10.3 Závěr praktické části -vyhodnocení výzkumu

Autorka si pro zkoumání v rámci praktické části této diplomové práce stanovila několik zásadních cílů. Prvním z nich byla analýza efektivity spolupráce s rodinou na základě jednotlivých kritérií a indikátorů oblasti rodina a komunita obsažené ve standardech programu Začít spolu (viz výše) Tento cíl autorka naplnila rozбором jednotlivých strategií a forem spolupráce rodiny a školy. Na základě těchto výsledků pak došla k závěru, že ve své praxi naplňovala v rámci svých možností první a druhé kritérium - tedy požadavek partnerského vztahu s rodiči, jejich zapojování do spolurozhodování a účinná otevřená komunikace všeobecně. Již méně se autorce dařilo využívat zdroje, které jí k obohacení nabídky vzdělávání poskytuje komunita, jak o tom hovoří kritérium tři. Obecně se však podle autorčina názoru a také na základě výzkumných zjištění vyplývajících z této analýzy dá říci, že se jí podařilo efektivní spolupráce s rodinami svých žáků různými strategiemi a v různých formách dosáhnout. Kromě analýzy z hlediska naplňovaných kritérií se autorka rovněž u každé strategie či formy pokusila zhodnotit její prospěch a efekt z pohledu rodiče, učitele i dítěte. Pro rodiče vidí autorka největší přínos v jejich možnosti více porozumět vzdělávacímu procesu, navštěvovat výuku a pozorovat své dítě při práci i v interakci s vrstevníky i učitelem, mají také mnohem více nezkrácených informací. Učitel rovněž obecně nejvíce těží z možnosti být s rodiči svých žáků v partnerském vztahu a docílit tak efektivní spolupráce, což podle autorky znamená takovou formu spolupráce, která

kladně ovlivňuje vzdělávání a výchovu žáka. Spolupráce se ukázala být výhodná i z hlediska získávání informací o dítěti, jeho domácí přípravě a prostředí. Dítě pak nejvíce těžilo z možnosti vidět své rodiče a učitele ve vzájemné přátelské interakci, získalo tak větší pocit bezpečí a také větší sebevědomí.

Druhým cílem autorky v praktické části bylo na základě rozhovoru s kolegyní získat její odborný názor na popisovanou spolupráci. Využít tak k evaluaci vlastní práce pohled učitele, který pracuje podle stejného programu, a tak potažmo i podle jeho standardů.

Reflexe kolegyně byla pozitivní - z rozhovoru vyplynulo, že autorka podle kolegyně naplnila kritéria daná standardy v různé míře všechna – zaměřit by se v budoucnu měla na kritérium třetí - využití zdrojů komunity a rodiny. Za inspirativní pak dotazovaná považuje víkendy s rodiči. Autorku pak naopak oslovil problém, který v rámci tohoto rozhovoru ona kolegyně nastolila - jak ke spolupráci lákat rodiče, kteří o ní nejeví vůbec žádný zájem. Autorka se zatím ve své praxi s žádným takovým rodičem nesetkala, a tak nemá žádnou přímou zkušenost. Zda však je to z důvodu její vysoké motivace pro práci s rodinou a použitými metodami či „štěstí“, ukáže nejspíš čas.

Jako třetí cíl si autorka vymezila získat zpětnou vazbu na popisovanou spolupráci z pohledu rodičů žáků. I tento cíl se jí podařilo naplnit, jak již však bylo řečeno, pro příště by bylo podle autorky dobré dotazník více strukturovat – rodiče nejprve seznámit s jednotlivými kritérii standard, aby se při své reflexi mohli lépe zaměřovat na míru jejich plnění.

Závěr

Existuje mnoho různých forem spolupráce mezi rodinou a školou. Každá z nich má své výhody i nevýhody, každá má své příznivce i odpůrce. Vše však podle autorčina názoru závisí nejvíce na lidech (ať už rodičích nebo učitelích), kteří se na této komunikaci a spolupráci mají participovat. Během psaní této práce si autorka na základě získaných informací uvědomila, že program Začít spolu se svými principy je ideální cestou k vytvoření zdravého a fungujícího partnerského vztahu s rodiči, na druhou stranu si však uvědomuje, že tématem fungující spolupráce a cestami k jejímu dosažení se úspěšně zabývají i jiné vzdělávací směry (např. Waldorská pedagogika, Montessori apod.) a od zavedení školních vzdělávacích programů i řada škol „klasického“ typu. Začít spolu však poskytuje svým učitelům nezanedbatelnou výhodu jasně formulovaných standardů, kterých by se měli však podle autorčina názoru i podle kolegiální zpětné vazby držet všichni učitelé, nejen ti, kteří pracují podle programu Začít spolu.

Velkým přínosem pro autorku byly především nové teoretické poznatky získané studiem odborné literatury a pramenů. Získala z nich inspiraci pro svou další pedagogickou práci a utvrdila se ve svém přesvědčení, že investovat svůj čas a úsilí do budování důvěry a dobré komunikace s rodiči se jednoznačně vyplácí. Ty jsou totiž základnou úspěšné vzájemné spolupráce, která nejenže značně obohacuje život třídy, ale navíc je jakousi formou prevence proti výraznějším konfliktům s rodiči. K drobnějším třenicím může samozřejmě docházet a dochází, dají se však podle autorky snáze řešit. Autorce se vztah s rodinami popisovaných žáků zdál téměř ideální, všichni rodiče popisované třídy měli zájem o školu, kterou jejich dítě navštěvuje, chtěli podle svých možností spolupracovat a v různé míře se zapojit. Jejich velký zájem o dění ve třídě ukázala i vysoká účast a míra zapojení na společných akcích. Otázkou však zůstává, zda vznik tohoto blízkého vztahu - základ dobré a efektivní spolupráce, byl zapříčiněn pouze použitím popisovaných strategií a forem spolupráce, nebo zda měla autorka zkrátka jen „štěstí na rodiče“. Pro odpověď na tuto otázku však nebyl akční výzkum v rámci této práce dosti rozsáhlý. V každém případě však samozřejmě nelze

tuto konkrétní zkušenost považovat za stoprocentně spolehlivý návod. Vše ukáže čas, autorka totiž hodlá v tomto duchu i nadále pokračovat se svými dalšími žáky a jejich rodinami, a tak si ověřit (případně vyvrátit) svou domněnku.

Na druhou stranu se autorka při psaní této práce utvrdila v přesvědčení, že spolupráce s rodiči, stejně jako kterýkoliv jiný vztah, musí mít od počátku jasně daná pravidla a hranice, a to nejen pro pedagoga. Určité zásady, aby tento vztah mohl fungovat jako partnerský, by totiž měli dodržovat i rodiče.

Cílem teoretické části bylo na základě studia odborné literatury definovat klíčové pojmy rodina a škola, jejich vzájemný vztah, úskalí i spolupráci. V neposlední řadě si autorka kladla za cíl popsat program Začít spolu jako konkrétní formu spolupráce rodiny a školy. Autorka se domnívá, že cíle, které si v teoretické části na počátku stanovila, se jí podařilo naplnit. Takto získané teoretické poznatky pak využila nejen k vlastnímu profesnímu obohacení, ale staly se i základem pro prováděný akční výzkum.

V praktické části si autorka na počátku vytyčila několik výzkumných cílů. Jejich obsahem bylo na základě sebeevaluace, kolegiální zpětné vazby a dotazníkového šetření rodičů zjistit, zda autorka naplňuje svou práci standardy Začít spolu v oblasti spolupráce rodiny a školy (oblast rodina a komunita v dokumentu „Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA.“). Podle interpretací jednotlivých dílčích výzkumů je podle autorky zřejmé, že odpověď na tuto otázku, kterou si položila v úvodu práce, je kladná. Na druhou stranu tato práce ukázala, že je stále co zlepšovat, a současně naznačila i směr, kterým by se mohla autorka vydat, což považuje do budoucna za velmi přínosné. Podle svého názoru by se měla více zaměřit na oblast spolupráce definovanou třetím kritériem. Například tím, že se pokusí navázat ve větší míře kontakty s institucemi a organizacemi, které mohou nějakým způsobem obohatit výuku žáků. A také by autorka ráda více začleňovala do vzdělávání žáků témata, která nějakým způsobem korespondují s vlastními zkušenostmi

Seznam grafů, obrázků a tabulek

Seznam grafů:

Graf	1	38
Graf	2	86
Graf	3	91

Seznam obrázků:

Obr.	1	46
------	---	-------	----

Seznam tabulek:

Tab.	1.....	32
------	--------	----

SEZNAM LITERATURY:

Tištěné monografie a seriálové publikace

CASTELLI, S. - MENDEL, M. - RAVN, B. *School, Family and Community Partnership in a World of Differences and Changes*. Gdaňsk: Wydawnictwo Uniwersitetu Gdaňskiego, 2003. ISBN 0-08-042990-4.

CONSTANTINO, S. *Engaging All Families*. Lanham: Scarecrow Press, Inc., 2003. ISBN 978-1-57886-062-3.

ČUVAŠEV, I. V. Návštevy v rodine žiakov. In *Rodina a škola: sborník o spolupráci školy s rodiči*. Bratislava: SPN, 1953. s.131 – 135.

DECKER, C. A. - DECKER, J. R. *Planning and administering early childhood programs*. 3. vyd. Columbus: C.E. Merrill Pub. Co., 1984. ISBN: 0675201160.

DECKER, L., DECKER, V. *Home, school, and community partnerships*. Lanham: Scarecrow Press, 2003. ISBN 978-0-8108-4522-0.

FABER, A. *Jak mluvit, aby se děti lépe učily – doma i ve škole*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2961-6.

FEŘTEK, T. *Rodiče vítáni*. 1. vyd. Praha: Yinachi s.r.o., 2011. ISBN 978-80-904735-2-2.

GESTWICKI, C. *Home, school, and community relations: a guide to working with families*. Charlotte, NC: Delmar, 2000. ISBN 07-6686-307-7.

HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.

HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7.

HOPF, A. *Sociální pedagogika pro učitele. Pomoc pro každý všední den*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-053-6.

JUDASOVÁ, K. Kontakty učitele s rodiči. *Moderní vyučování*. 1997, č. 4. s. 4 – 6. ISSN 1211-6858.

JUDASOVÁ, K. Škola blízkých setkání. *Moderní vyučování*. 1997, č. 5. s. 4 – 5. ISSN 1211-6858.

KARGEROVÁ, J., KREJČOVÁ, V., MAŇOUROVÁ, Z. et al. *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. 1. vyd. Praha: Step by Step Česká republika, o.s., 2011.

KLÉGROVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204-1020-1.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. - PUPALA, B. et. kol. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KREISLOVÁ, Z. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2038-8.

KREJČOVÁ, V. - KARGEROVÁ, J. *Začít spolu: vzdělávací program: metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.

KREJČOVÁ, V. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-391-3.

KUBIČKA, L. *Psychologie školního dítěte a jeho výchova v rodině*. 2. přeprac. vyd. Praha: SZdN, 1963.

LANGMEIER, J., KŇOURKOVÁ, M. *Psychologie: určeno pro posl. fak. dětského lék. Část 1, Úvod do obecné a sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1984.

LINHART, J., VODÁKOVÁ, A., KLENER, P. *Velký sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. 2 sv. ISBN 80-7184-311-3.

PRŮCHA, J. Co čeká škola od rodičů a naopak. *Moderní vyučování*, 2000, č. 1. s. 5 – 6. ISSN 1211 – 6858.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RABUŠICOVÁ, M. - POL, M. Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství (1. část). *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 1, s.49-61. ISSN 1211 – 2720.

RABUŠICOVÁ, M. - POL, M. Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství (2. část). *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 2, s.105-116. ISSN 1211 – 2720.

RABUŠICOVÁ, M., et. al. *Škola a (versus) rodina*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

SEKOT, A. *Sociologie v kostce*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-077-8.

STONE, L. *The Family, Sex and Marriage in England, 1500-1800*. 1. vyd. London: Weidenfeld and Nicolson, 1977. ISBN 0297771337.

ŠTECH, V. Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy. *Československá psychologie*. 1997, roč. 41. č. 6, s.487-502. ISSN 0009-062X.

TOMKOVÁ, A. - KAŠOVÁ, J. - DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

VORLÍČEK, CH. *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 2000. ISBN 80-86022-79-X.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie I*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.

CHILDREN'S RESOURCES INTERNATIONAL. Podpora účasti rodin. Materiál pro interní potřebu společnosti Step by Step ČR, autorská práva na publikování a kopírování udělena 7. 7. 1998.

Elektronické zdroje

Časový rozpis pro konzultace. [online] 2011 [cit 2011-12-21] Dostupné na WWW:
<http://www.skolaceperka.cz/dokumenty/tabulka_konzultace.pdf>

HOŠTIČKA, J. *Komunikace mezi školou a rodiči žáků.* [online] 2006 [cit 2011-11-12]
Dostupné na WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/620/komunikace-mezi-skolou-a-rodici-zaku.html>>

ISTENČIN, L. *Setkání s rodiči - výukové metody.* [online] 2008 [cit 2012-1-2]
Dostupné na WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2603/setkani-s-rodici-vyukove-metody.html/>>

LIBICHOVÁ, J. *Nechají se máma s tátou vtáhnout do hry?* [online] 2012 [cit 2012-2-2]
Dostupné na WWW: <<http://www.mistoprozivot.cz/skola/nechaji-se-mama-s-tatou-vtahnout-do-hry>>

Partnerství rodiny a školy. [online] 2007 [cit 2011-8-21] Dostupné na WWW:
<http://www.skolavpohode.cz/index.php/Text:Partnerstv%C3%AD_rodiny_a_%C5%A1koly>

PERFECT CROWD. *Vztah rodičů a školy jejich dítěte.* [online] 2011 [cit 2011-11-11]
Dostupné na WWW: <http://www.rodicevitani.cz/wp-content/uploads/2011/06/Eduin_Vztah_rodicu_a_skoly_jejich_deti_Perfect_Crowd.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-03-01]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

Research Spotlight on Home Visits. [online] 2011 [cit 2011-9-21] Dostupné na WWW:
<<http://www.nea.org/tools/16935.htm>>

SCHWENGEL, K. *How to Become a Room Mom*. [online] 2008 [cit 2012-1-20]
Dostupné na WWW: <http://www.ehow.com/how_2053843_become-room-mom.html>

STEM/MARK. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání*. [online] 2009 [cit 2011-10-17] Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/postoje-a-nazory-verejnosti-skolstvi-a-vzdelavani?highlightWords=SOCIOLOGICK%C3%9D+V%C3%9DZKUM>>

ŠKRAMLÍK, P. *Práce s týdenním plánem na 1. stupni základní školy*. [online] 2006 [cit 2011-11-12] Dostupné na WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/884/PRACE>>

ŠTECH, V. *Rodina a škola – partneři, nebo soupeři?* [online] 2009 [cit 2012-1-29]
Dostupné na WWW: <<http://www.rodiny.cz/f/file/Stech.pdf>>

Techniky vedení rozhovoru. [online] 2011 [cit 2011-11-10] Dostupné na
WWW:<http://www.esselte.com/csCZ/Solutions/Techniky_vedeni_rozhovoru.html>

TOUNZEN, S. *Homeroom Mom Newsletter Ideas*. [online] 2011 [cit 2012-1-20]
Dostupné na WWW: <http://www.ehow.com/list_6555212_homeroom-mom-newsletter-ideas.html>

Vzdělávání Romů v ČR. [online] 2002 [cit 2011-10-21] Dostupné na WWW:
<<http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/b02romove/18.pdf>>

ZŠ PETŘINY SEVER. Školní vzdělávací program.[online] 2007 [cit 2011-9-12]
Dostupné na WWW:
<http://www.zspetriny.cz/sites/zspetriny.cz/files/ZS_Petriny_sever-SVP2007.pdf>